

Entre fronteiras e encontros: Psicologia Social Comunitária e interculturalidade em oficinas com estudantes indígenas na universidade

 Monaliza Silva de Alcantara¹,  Claudia Mayorga²,  Paulo Roberto da Silva Junior³,  Adriana Santiago Oliveira⁴

¹ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Programa de Pós Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Avenida Antônio Carlos, 6627- Pampulha. Belo Horizonte - MG. Brasil. ² Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. ³ Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC Minas. ⁴ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.

Autor para correspondência/Author for correspondence: monalizasilvadealcantara@gmail.com

RESUMO. O artigo reflete sobre a atuação da Psicologia Social Comunitária na facilitação de oficinas com estudantes indígenas em uma universidade pública, em projeto de pesquisa-extensão-intervenção. O objetivo é analisar essas oficinas como espaços de escuta, diálogo, saúde mental e produção de sentidos sobre permanência estudantil, considerando atravessamentos de território, identidade e colonialidade. A metodologia baseia-se em abordagem intercultural decolonial, com facilitação grupal de caráter qualitativo e participativo. Os resultados indicam a universidade como território de fronteira, marcado por potências e tensões, e a facilitação como prática ética relacional. Conclui-se destacando o esperar e o compromisso da psicologia com cuidado e transformação social.

Palavras-chave: psicologia social comunitária, oficinas, interculturalidade, estudantes indígenas, saúde mental.

Between borders and encounters: Community Social Psychology and interculturality in workshops with Indigenous students at the university

ABSTRACT. The article reflects on Community Social Psychology in facilitating workshops with Indigenous students at a public university within a research-extension-intervention project. The objective is to analyze these workshops as spaces of listening, dialogue, mental health, and meaning-making regarding student permanence, considering intersections of territory, identity, and coloniality. The methodology is based on an intercultural decolonial approach, using qualitative and participatory group facilitation. Results indicate the university as a border territory marked by both tensions and potentials, and facilitation as an ethical relational practice. It concludes by highlighting “esperançar” (hope-in-action) and psychology’s commitment to care and social transformation processes.

Keywords: community social psychology, workshops, interculturality, indigenous students, mental health.

Entre fronteras y encuentros: Psicología Social Comunitaria e interculturalidad en talleres con estudiantes indígenas en la universidad

RESUMEN. El artículo reflexiona sobre la Psicología Social Comunitaria en la facilitación de talleres con estudiantes indígenas en una universidad pública, en el marco de un proyecto de investigación-extensión-intervención. El objetivo es analizar estos talleres como espacios de escucha, diálogo, salud mental y producción de sentidos sobre la permanencia estudiantil, considerando los cruces de territorio, identidad y colonialidad. La metodología se basa en un enfoque intercultural decolonial, con facilitación grupal cualitativa y participativa. Los resultados señalan a la universidad como territorio de frontera, con tensiones y potencias, y a la facilitación como práctica ética relacional. Se concluye destacando el “esperanzar” y el compromiso de la psicología con el cuidado y la transformación social.

Palabras clave: psicología social comunitaria, talleres, interculturalidad, estudiantes indígenas, salud mental.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo central apresentar reflexões acerca do lugar da Psicologia Social Comunitária (Montero, 1984; Vieira-Silva et al., 2019) na facilitação de oficinas junto a estudantes indígenas no contexto da universidade pública, bem como a respeito de suas contribuições na construção conjunta de encontros, deslocamentos, espaços de cuidado e de politização com esses/as estudantes. O texto constitui-se a partir das experiências vivenciadas em um projeto de ensino, pesquisa e extensão intitulado *Honrar as raízes é plantar as sementes para um novo reflorestar: trajetórias de permanência, movimentos de resistência e contracolonialidade de estudantes indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais*, desenvolvido ao longo de 2024, no âmbito de uma pesquisa de mestrado (de mesmo nome) vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que se propôs investigar as trajetórias de permanência e estratégias de resistência de estudantes indígenas na graduação.

A universidade brasileira sempre foi um campo de disputa entre projetos conservadores e democráticos de sociedade (Mazzilli, 2011), e tem sido, cada vez mais, convidada a constituir-se como uma comunidade educativa, a partir da premissa de uma educação que só se realiza no encontro democrático com o outro e com suas diferenças, no estabelecimento de práticas de cuidado e de bem viver, na abertura e no diálogo com a sociedade e seus diferentes atores sociais, na participação efetiva e na construção da autonomia dos seus integrantes (Correia & Cosme, 2011). Uma universidade, portanto, engendrada como comunidade, como espaço de aprendizado, de troca e partilha de conhecimentos, de construção de vínculos sociais relacionais pautados na solidariedade, de emergência de processos de subjetivação pautados na liberdade e na autonomia; comunidade essa que também não deve ser compreendida apenas como sinônimo de espaço físico (Góis, 2003) ou de transmissão hierarquizada de conhecimentos.

Dentre os mais diferentes desafios para constituir-se como comunidade educativa, cabe destacar que o acesso de indígenas ao ensino superior enfrenta severas barreiras socioeconômicas e a falta de apoio estrutural, exigindo políticas de permanência para possibilitar a esses povos uma vivência universitária com real qualidade democrática, evitando-se o adoecimento psicossocial e, no seu limite, a evasão acadêmica (Garcês et al., 2024). Logo, dentro desse escopo, além da assistência financeira para a subsistência (permanência material), é essencial promover o acolhimento cultural e combater o racismo estrutural e institucional

(permanência simbólica) para assegurar o pertencimento do(a) estudante (Marques & Santos, 2025), uma vez que a lógica colonial que, quase sempre, impera na universidade conduz ao epistemicídio de diferentes culturas.

Diante disso, o projeto de extensão desenvolvido teve como propósito promover espaços de diálogo com estudantes indígenas do Programa de Vagas Suplementares da UFMG (política de ação afirmativa que amplia o número de vagas na graduação para estudantes indígenas, sem alterar as vagas da ampla concorrência.), em articulação com o Coletivo de Estudantes Indígenas (COLEI) da universidade, sobre questões relacionadas à permanência estudantil, às condições de existência na universidade, às estratégias de resistência mobilizadas frente às violências estruturais e institucionais e às dinâmicas da colonialidade que atravessam o ensino superior, as quais impactam sua saúde mental e seus modos de ser e estar no mundo. Ao longo do ano de 2024, foram realizadas dez oficinas temáticas que abordaram diferentes dimensões da experiência universitária indígena, assim como possibilitaram a articulação de vivências, produção coletiva de sentidos e a construção de estratégias de cuidado e fortalecimento comunitário no espaço acadêmico (Alcantara, 2025).

A partir dessa experiência, o artigo discute como a Psicologia Social Comunitária pode contribuir para a construção de espaços grupais que se constituam como dispositivos de produção coletiva de sentidos, de elaboração compartilhada das experiências universitárias e de fortalecimento das estratégias de permanência estudantil de qualidade para alunos(as) indígenas. Nesse sentido, este artigo compreende o encontro para além da sua dimensão presencial ou metodológica, entendendo-o como um espaço de escuta, produção compartilhada de sentidos, diálogo intercultural e reconhecimento de diferentes modos de existir. Do mesmo modo, a noção de deslocamento é mobilizada em sua complexidade, abrangendo não apenas movimentos territoriais, mas também deslocamentos subjetivos, epistêmicos, institucionais e ético-políticos, produzindo relação entre sujeitos, saberes e contextos. Essa perspectiva orienta a análise desenvolvida ao longo do texto.

Percurso metodológico e concepção de grupo: o projeto e seu contexto de construção

O presente manuscrito configura-se como um relato de experiência de extensão universitária. Os materiais analisados compreenderam registros produzidos ao longo da experiência, incluindo diários de campo, avaliações coletivas e uma carta-recomendação elaborada pelos estudantes participantes. As dimensões analíticas foram construídas com base

na análise de conteúdo (Bardin, 1977), buscando identificar temas recorrentes relacionados à saúde mental, permanência estudantil e pertencimento étnico. Em relação aos aspectos éticos, foram adotados cuidados voltados à preservação da identidade dos participantes, sendo utilizados apenas registros autorizados mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Outros cuidados éticos foram tomados no âmbito do projeto de extensão, em que o mesmo foi construído de forma colaborativa com estudantes indígenas extensionistas da graduação e com duas psicólogas sociais extensionistas da pós-graduação, sendo uma mulher negra e a outra mulher indígena, em uma proposta metodológica de pesquisa-extensão-intervenção (Adrião, 2014; Alcantara, 2025), como um processo contínuo entre pesquisar-intervir, sem um início e um final demarcado, mas que se pautou em ações coparticipativas na construção de conhecimentos e que priorizou o protagonismo indígena na concepção, condução e avaliação das atividades. Contudo, esse protagonismo indígena não elimina o reconhecimento das relações de poder inseridas quando se trata de lugares social e historicamente valorizados em níveis diferentes dentro do contexto universitário. Em todo caso, como será discutido à frente, essas diferenças constituíram-se, portanto, como mote para interlocuções e trocas, e não para o realçamento de desigualdades (Adrião, 2014).

As atividades contaram com a presença de estudantes indígenas provenientes das três moradias da UFMG — Cerrado, Caatinga e Amazônia, conhecidas também como casas-bioma, que integram as ações afirmativas do Programa de Vagas Suplementares, oferecendo moradia específica como estratégia de permanência estudantil indígena. — e dos respectivos cursos: Direito, Ciências Sociais, Engenharia Ambiental e Ciências Biológicas, sendo a participação majoritariamente feminina. Como as oficinas foram concebidas como um grupo aberto, oito estudantes indígenas participaram das atividades ao longo do processo (sete mulheres e um homem). Entre esses participantes, havia estudantes pertencentes às etnias Bakairi, Pankararu, Pataxó, Potiguara e Xakriabá.

A proposição das oficinas surgiu da necessidade de criar um espaço ativo, participativo e colaborativo que possibilitasse às estudantes elaborar coletivamente reflexões acerca de seus percursos de permanência na universidade pública. Conforme aponta Afonso (2006), a oficina deve constituir-se como uma atividade reconhecida e legitimada pelo grupo, e não como uma prática imposta externamente, capaz de produzir tanto transformações nas produções sobre si mesmo quanto mudanças nos planos micro e macrosociais.

Nesse sentido, o processo de construção das oficinas foi orientado por etapas articuladas. Inicialmente, buscou-se compreender as demandas apresentadas pelo grupo, considerando-se os primeiros movimentos de solicitação e as expectativas expressos pelas estudantes. O trabalho foi sustentado por um acordo inicial, passível de reformulação ao longo do processo, de modo a acompanhar as necessidades que iam sendo formuladas coletivamente, mediadas, nesse contexto, por uma estudante indígena, integrante da equipe extensionista.

Em seguida, realizou-se uma etapa de pré-análise, que envolveu o levantamento de informações sobre os povos indígenas de origem das estudantes, sobre as políticas da universidade voltadas às estudantes indígenas, sobre estudos no campo da Psicologia Social Comunitária (Góis, 2003; Guimarães, Moura & Goes, 2024), no campo do trabalho com grupos e intervenção grupal (Menezes, Colaço & Adrião, 2018; Silva Júnior, Martins & Santos, 2021) e sobre reflexões acerca dos temas a serem abordados em articulação também com a pesquisa que estava em andamento. É importante ressaltar aqui que a relação da pesquisa com o projeto de extensão reside no fato de que este constituiu o campo de realização da pesquisa em andamento. Nesse sentido, as oficinas extensionistas possibilitaram tanto o desenvolvimento de ações voltadas à permanência estudantil indígena quanto a produção de reflexões e conhecimentos que subsidiaram a investigação.

Posteriormente, definiu-se o foco e o enquadre de cada oficina, levando-se em conta o eixo temático geral, o contexto institucional, o número de participantes e os recursos disponíveis. Por fim, o planejamento assumiu um caráter flexível e processual, orientado por temas geradores e continuamente ajustado a partir das dinâmicas produzidas nos encontros e também através das supervisões semanais com a equipe extensionista, reconhecendo-se a importância de se acompanhar as transformações do grupo ao longo do percurso.

Com o intuito de contemplar a complexidade das experiências vividas pelas estudantes indígenas na UFMG, as oficinas abriram espaço para a problematização de diferentes dimensões que atravessam os processos de permanência na universidade pública, tais como sexualidade, gênero, cultura, território, formas de coabitação, afetividades, cuidado em saúde mental, vivência na cidade e modos de interação e convivência, tanto no interior quanto fora do ambiente acadêmico.

Ao longo do ano de 2024, o projeto realizou dez oficinas, que se constituíram como principal espaço de encontro, escuta e construção coletiva com as estudantes indígenas: *1ª Encontro: Encontro de Histórias — Como Chegamos na Universidade?*; *2º Encontro: Cultura*

e Saberes: Diálogos sobre a Identidade Indígena na Vida Universitária; 3º e 4º Encontros: Conectando Redes: Relações Interpessoais na Trajetória Acadêmica; 5º Encontro: O Retorno para o Território; 6º e 7º Encontros: O Corpo-Território e a Universidade; 8º Encontro: Descolonizando Afetos; 9º Encontro: Conexões Além dos Muros: Interação entre Território, Universidade e Cidade; 10º Encontro: Para Onde Queremos Ir.

As atividades foram planejadas de forma colaborativa com estudantes extensionistas, em reuniões semanais de supervisão e reflexão, e as oficinas abordaram temas centrais das trajetórias acadêmicas das participantes, como acesso à universidade, relação com o território, identidade indígena, tensões interculturais e redes de apoio. As oficinas também discutiram experiências de retorno ao território, impactos de eventos institucionais e os desafios da transição entre aldeia e cidade, além de questões de afetividade, gênero, sexualidade e as relações entre território, universidade e cidade. O processo culminou em uma avaliação coletiva e na elaboração de uma carta-recomendação para fortalecer a permanência estudantil, configurando os encontros como espaços de cuidado, produção de sentidos e criação de novas formas de viver e estar na universidade.

Partindo das contribuições de Silva Júnior (2011) acerca do papel dos grupos em pesquisas-intervenção, compreende-se que a produção de conhecimento nesse tipo de abordagem se dá de modo fundamentalmente relacional e coletivo, emergindo das interações estabelecidas entre participantes e pesquisadora principal. Nos espaços grupais, as formulações teóricas e os sentidos compartilhados são atravessados pelas experiências singulares de cada sujeito, de modo que percepções, afetos, memórias e pertencimentos culturais incidem diretamente sobre a maneira como o mundo social é interpretado.

Trata-se, portanto, de um campo dinâmico de trocas, no qual os enunciados não circulam como conteúdos neutros, mas são constantemente ressignificados a partir das trajetórias emocionais, históricas e culturais que cada participante carrega. Assim, os processos comunicacionais nos grupos não se limitam à transmissão de informações, configurando-se como práticas de produção coletiva de sentidos e de elaboração compartilhada da realidade.

Em consonância com Silva Júnior (2011), compreende-se que os participantes dos grupos não falam apenas a partir de suas singularidades, mas também como sujeitos situados em coletividades e contextos sociais específicos. Essa perspectiva possibilita que, no interior da pesquisa, sejam reconstruídos aspectos dos contextos socioculturais e dos modelos de ação que orientam as práticas e os posicionamentos dos sujeitos.

Nessa direção, as oficinas configuraram-se como espaços de enunciação das realidades vividas pelas estudantes e por seus povos, explicitando as posições intra e extramuros que ocupam no cotidiano da universidade. Ao assumir o grupo como dispositivo de produção de conhecimento situado no tempo e no espaço, e que permite uma reflexão sobre a inserção do indivíduo na sociedade e a produção de suas relações sociais (Adrião, 2014), evidencia-se a dimensão intercultural das relações no espaço universitário que ultrapassa a mera circulação de opiniões e se constitui como um processo de troca de experiências, sentidos e formas de existir. A atuação da pesquisadora principal, nesse cenário, inscreve-se como mediação e potencialização de processos coletivos de reflexão, diálogo e elaboração, contribuindo para a construção de narrativas compartilhadas e para a produção de compreensões plurais sobre os temas discutidos (Alcantara, 2025).

Dimensões analíticas emergentes das oficinas

No contexto das oficinas realizadas com estudantes indígenas, as discussões em torno da permanência estudantil e dos desafios vivenciados na universidade pública não se restringiram às dimensões acadêmicas ou institucionais, sendo atravessadas pelas experiências concretas de vida de cada participante. Relatos sobre o distanciamento entre o cotidiano universitário e os modos de vida comunitários, por exemplo, evidenciaram impactos subjetivos relacionados ao sentimento de não pertencimento e à vivência de deslocamentos culturais.

Essas narrativas também trouxeram à tona as formas pelas quais a universidade, em muitos casos, não reconhece nem valida práticas culturais indígenas, como o uso da língua materna ou a centralidade dos saberes tradicionais, produzindo processos contínuos (e, por vezes, dolorosos) de adaptação. Em contraponto, emergiram ao longo das oficinas experiências de apoio mútuo entre estudantes indígenas, sobretudo por meio de coletivos e redes de solidariedade, que se configuram como espaços de acolhimento, reconhecimento e fortalecimento identitário no interior da instituição. Essas experiências de apoio mútuo reconfiguram a visão capitalista e neoliberal do conceito de saúde mental, esta muitas vezes compreendida como uma responsabilidade do sujeito e nunca como uma construção social, coletiva, que se realiza na contramão do ajustamento à produtividade, à flexibilidade e às superações pautadas no esforço próprio (Corbanezi, 2023). Como resultado, as oficinas possibilitaram, assim, aproximar a universidade da concepção de *comunidade educativa*,

discutida anteriormente, a qual simboliza um território no qual é possível construir o cuidado com a coletividade.

Desse modo, o compartilhamento de experiências no âmbito das oficinas não se limitou à enunciação de dificuldades de ordem burocrática ou pedagógica, visto que possibilitou explicitar os atravessamentos entre identidades culturais, histórias pessoais e relações estabelecidas com a universidade na conformação dos percursos de permanência. As elaborações produzidas nesses encontros articularam dimensões cognitivas e afetivas, revelando como emoções, marcas de violências institucionais e estratégias de resistência coletiva atravessam os modos de permanecer no espaço acadêmico.

De modo geral, as oficinas evidenciaram que a universidade é vivida não apenas como espaço de formação formal, mas como um território atravessado por tensões culturais, afetivas e políticas. Ademais, as narrativas revelaram os desafios de se transitar entre diferentes mundos e regimes de saber, marcados por hierarquias e assimetrias, compreendendo a permanência universitária como um processo construído nas fronteiras, em meio a conflitos, negociações e disputas por pertencimento e projetos de futuro.

Entre fronteiras e encontros: Educação, interculturalidade e universidade

Algumas elaborações de Gloria Anzaldúa (2005) ajudam a compreender a noção de *fronteira* não apenas como um limite geográfico, mas como um espaço simbólico, afetivo e político no qual se produzem tensões, conflitos e, simultaneamente, possibilidades de criação. Habitar a fronteira implica, pois, viver a experiência da contradição, do deslocamento e da não pertença plena, como também a abertura para encontros entre mundos, saberes e modos de existir. Nesse sentido, as fronteiras deixam de ser apenas zonas de separação e passam a ser compreendidas como territórios de travessia, nos quais sujeitos subalternizados constroem formas plurais de existência e resistência frente às lógicas coloniais, patriarcais e raciais que buscam fixar identidades e lugares sociais.

No mesmo caminho reflexivo, Patrícia Hill Collins (2016) oferece uma chave conceitual fundamental para pensar o lugar das fronteiras a partir da noção de *outsider within* (“forasteira de dentro”). A universidade pode ser compreendida como um território de fronteira no qual sujeitos historicamente subalternizados experienciam uma inserção paradoxal: ao mesmo tempo que pertencem institucionalmente a esse espaço, permanecem à margem do reconhecimento epistêmico, cultural e político. Nesse contexto, o encontro entre grupos não se

dá em condições de igualdade, ainda que a interculturalidade seja, muitas vezes, romantizada como um simples diálogo entre culturas. A presença desses sujeitos tensiona os paradigmas hegemônicos de conhecimento, uma vez que suas perspectivas, produzidas a partir das fronteiras, evidenciam os limites e as exclusões do saber dominante. Assim, o encontro intercultural no espaço universitário não se reduz à mera convivência, mas envolve também conflito e disputa epistemológica.

Por isso, pensar a fronteira como categoria analítica foi fundamental para se compreender o lugar ocupado pelas estudantes participantes das oficinas do projeto de extensão. Foi, inclusive, a partir desse entendimento que se sustentou a escolha de se constituir a iniciativa como um projeto de extensão, ainda que ele contasse com a participação de estudantes da graduação da própria universidade, uma vez que a proposta se ancorava justamente na criação de um espaço de encontro entre a universidade e outros territórios de produção de saberes. Isso evidencia nossa compreensão da extensão como um processo contínuo, pautado na concepção de diálogo e intercâmbio entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos dos grupos sociais, que se funda na indissociabilidade e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Cristofolletti & Serafim, 2020). Forma-se, portanto, uma visão da extensão como geradora de conhecimento e agente de transformação do ensino e da pesquisa, orientada pela interdisciplinaridade e por uma visão integrada da realidade social.

A experiência de “*estar com um pé na aldeia e um pé no mundo*” (Diário de Campo, 2024), frequentemente mencionada pelas participantes ao longo das oficinas, expressa de forma sensível essa condição de travessia, marcada pela circulação entre diferentes universos socioculturais. Tal posição de fronteira não apenas atravessava as narrativas e experiências compartilhadas, como também organizava modos de relação, pertencimento e negociação de sentidos no interior do próprio projeto. E eram nessas fronteiras que os encontros com a psicologia se davam, especialmente durante a realização das oficinas. Esses encontros não eram passivos, tampouco isentos de tensões, mas, sim, possíveis e, justamente por isso, potentes. Logo, eram nesses espaços de travessia que as diferenças se destacavam, não como obstáculos a serem superados, mas como condições do próprio diálogo.

Há de se saber que a psicologia, enquanto campo de produção científica historicamente marcado pela universalização de experiências brancas e pela naturalização de hierarquias raciais (Castro et al., 2020), constituiu-se como ciência e profissão sob os marcos eurocêtricos da colonialidade do saber (Mignolo, 2003). No entanto, a partir de uma proposta que não se

limita à descolonização (Núñez, 2019), mas que também se orienta pela contracolônização da psicologia (Adrião et al., 2025), tornou-se possível que, durante os encontros realizados nas oficinas, se abrisse uma fissura em direção à horizontalidade e ao “fazer-com”, deslocando a prática de uma posição de centralidade epistêmica para um exercício implicado e relacional. Nesse movimento, não se buscava a aplicação de um dogmatismo, tampouco a afirmação de uma verdade única, mas a construção situada de sentidos, em diálogo com múltiplas cosmologias, experiências e modos de existir.

Assim, as oficinas tornavam-se também um território de (des)aprendizagens e (re)aprendizagens, bem como de produção de cuidado, no qual a atuação da psicologia, ao mesmo tempo que oferecia escuta e mediação, era convidada também a olhar para si. Desse modo, o espaço das oficinas constituiu-se como um território que possibilitou o reflorestamento do imaginário (Núñez, 2021). E esse movimento de reflorestamento pode ser compreendido como a abertura para uma ecologia de saberes situados (Haraway, 1995), em que diferentes cosmologias e modos de existir não são assimilados a um centro epistêmico dominante, mas reconhecidos como produtores legítimos de sentido. Tal movimento desestabiliza a monocultura do saber psicológico moderno e reinscreve a prática da Psicologia Social Comunitária em uma ética da implicação e da reciprocidade.

Junto a essa quebra de paradigma, estamos o tempo todo aqui nos referindo à universidade enquanto local que se configura como território de fronteira, em que as estudantes indígenas ocupam a posição paradoxal de presença e deslocamento descrita por Collins (2016), de modo que os espaços de encontro produzidos no interior desse território não podem ser compreendidos como neutros ou meramente instrumentais. Na verdade, eles se constituem como arenas atravessadas pela desobediência, como bem vão ressaltar Lino, Castro e Mayorga (2020), pois, no contexto das oficinas, manifestava-se a valorização de narrativas que escapavam às categorias psicológicas tradicionais e reconheciam a centralidade conferida às experiências territoriais e comunitárias das estudantes indígenas.

Portanto, ao compartilharem vivências que articulavam ancestralidade, corpo, território e coletividade, as participantes não apenas relatavam trajetórias individuais, como ainda produziam deslocamentos no próprio enquadre do que se compreende como experiência universitária e como sujeito de conhecimento. Desse modo, a desobediência epistêmica operava como prática de reinscrição, na qual outras racionalidades e sensibilidades eram afirmadas no interior de um espaço historicamente estruturado pela colonialidade do saber (Lino, Castro &

Mayorga, 2020; Mignolo, 2003). Nesse sentido, as oficinas eram territórios nos quais se produziam deslocamentos recíprocos. Por um lado, as estudantes elaboravam estratégias para permanecer na universidade sem abrir mão de seus pertencimentos; por outro, a atuação da Psicologia Social Comunitária se tornava cada vez mais inventiva, viva, orgânica e criativa. Tudo isso a partir do convite da desobediência.

Em suma, é nesse contexto que a facilitação grupal passa a ser compreendida como uma prática relacional que vai além da mediação de atividades, situando-se na fronteira e na desobediência, marcada por envolvimento ético-político e pelo “fazer-com”. Esse processo envolveu negociação contínua de perspectivas, possibilitando deslocamentos e encontros interculturais, bem como se afirmando como elemento central das oficinas ao promover a produção coletiva de conhecimento e o fortalecimento das estratégias de permanência estudantil.

A facilitação grupal como prática relacional

Em consonância com Carvalho (2024), o lugar da oficina (e aqui também vamos considerar o da facilitação) não deve ser compreendido como aquele que tem por finalidade “dar voz” às pessoas participantes. Conforme argumenta a autora, essa formulação carrega um viés paternalista, na medida em que pressupõe a ausência prévia de voz dos indivíduos envolvidos e reproduz lógicas colonizadoras que posicionam determinados sujeitos como autorizados a conceder legitimidade à fala de outros. Trata-se, pois, de não reforçar e legitimar o lugar da facilitação como o de um *expert* que tudo sabe sobre os sujeitos, que supostamente nada sabem — ou que sabem muito pouco — sobre si mesmos.

Nesse sentido, torna-se pertinente olhar para o lugar da facilitação grupal a partir da perspectiva epistemológico-metodológica do feminismo decolonial e comunitário. Neves e Nogueira (2005) apontam a responsabilidade, a reflexividade e o posicionamento como dimensões indissociáveis na orientação dos métodos de pesquisa. Na mediação grupal, esses três princípios também são igualmente fundamentais, uma vez que permitem situar o lugar da mediação e da mediadora principal no interior do grupo, reconhecendo como as relações de poder atravessam a dinâmica grupal. Tais relações não se expressam apenas entre os diferentes membros do grupo, mas também na própria relação estabelecida entre mediadora e participantes.

Logo, refletir sobre o lugar da facilitação implica também considerar as categorias analíticas de gênero, raça e classe, uma vez que elas organizam dinâmicas relacionais que atravessam as práticas de intervenção e os modos de produzir escuta, diálogo e percepção no grupo. Sabe-se que o lugar da mediação grupal pode ocupar uma posição de poder nas dinâmicas coletivas. Mas isso não é, necessariamente, um problema, pois é a partir de certos papéis que as dinâmicas no grupo se organizam. Contudo, é importante estar atento às desigualdades históricas que posicionam os sujeitos de maneiras distintas, uma vez que algumas pessoas são historicamente colocadas como aquelas que possuem legitimidade para falar e interpretar a realidade, enquanto outras são silenciadas. Por isso, reflexividade, responsabilidade e posicionamento (Neves & Nogueira, 2005) tornam-se elementos indispensáveis nesse fazer.

As contribuições de Mayorga (2014) também caminham em direção ao mesmo horizonte das reflexões acima, ao afirmar que a Psicologia Social Comunitária, comprometida com processos de transformação social, deve reconhecer o lugar de fala dos sujeitos envolvidos nas práticas de intervenção, evitando reproduzir hierarquias de saber que posicionam profissionais ou pesquisadoras/es como detentores legítimos da palavra e do conhecimento. Assim, compreender a facilitação a partir dessa perspectiva implica reconhecer que os processos grupais não se limitam apenas à condução de dinâmicas ou à organização da participação, mas envolvem também a produção de sentidos e aprendizagens coletivas. Portanto, a partir da ótica de uma atuação horizontal de escuta, diálogo e problematização das relações de poder, abre-se a possibilidade de se constituir o grupo como um espaço de construção compartilhada de conhecimento. É nesse movimento, em suma, que a facilitação grupal se aproxima também de uma dimensão pedagógica.

Nesse sentido, Oliveira (2008), em diálogo com Paulo Freire e Pichon-Rivière, compreende que os processos de aprendizagem se constituem na *práxis*, entendida como o movimento entre ação e reflexão sobre a realidade vivida. Nessa perspectiva, o conhecimento não é transmitido unilateralmente, mas produzido coletivamente na relação entre sujeitos que compartilham e problematizam suas experiências. Devido a isso, a aprendizagem também se constitui em processos grupais, nos quais a reflexão sobre a prática possibilita a construção coletiva de novos sentidos. E é nesse encontro entre psicologia e educação que os espaços grupais tornam-se contextos que criam condições para o diálogo, sustentam processos coletivos

de reflexão, promovem a reflexividade e favorecem a circulação de experiências entre os participantes.

A partir de experiências pedagógicas no campo da psicologia, Castro et al. (2020) afirmam que tais práticas constituem também arenas de disputa epistêmica, nas quais se tensionam os modos tradicionais de produção e circulação do conhecimento. Em face disso, a facilitação deixa de ocupar o lugar de mediação hierárquica do saber para implicar-se em processos coletivos de construção de sentidos, nos quais diferentes experiências e perspectivas passam a compor o próprio movimento de produção do conhecimento.

É nessa implicação que a potência do não-saber e da abertura ao outro se apresenta como um elemento diferencial nas relações interculturais. O lugar do não-saber, aqui, não tem o intuito de deslegitimar o conhecimento nem deixar de aplicá-lo, afinal, trata-se de um tema que atravessa toda a discussão desenvolvida ao longo deste texto. Antes, refere-se à disposição de suspender certezas e reconhecer que os sujeitos podem se apresentar tal como são, em suas experiências e modos próprios de produzir saber. Nesse sentido, o papel da mediação desloca-se para um lugar de escuta do outro, mas também de escuta de si, na medida em que a relação com a diferença interpela quem facilita o processo grupal. Assim, a mediação pode tornar-se um espaço em que a ética do cuidado se constitui a partir do encontro com a diferença. Contudo, como refletido anteriormente, não se trata de compreender esse cuidado como um exercício que se realiza na individualidade, mas, sim, na coletividade.

Partindo da compreensão da facilitação grupal como prática relacional, pedagógica e ética voltada ao cuidado, analisam-se as aproximações e distanciamentos do processo. Nos encontros, o diálogo intercultural evidenciou tanto construções coletivas e trocas de saberes quanto tensões que revelam os limites de quem facilita. A partir dessas experiências, apresentam-se reflexões sobre os encontros e os desafios ao longo da trajetória.

Aproximações: As experiências de encontro e construção coletiva

Dialogar interculturalmente constitui-se como uma experiência desafiadora, mas também profundamente transformadora. Ao longo das oficinas realizadas com estudantes indígenas na universidade, tornou-se evidente que o encontro entre diferenças não produz necessariamente distanciamentos; pelo contrário, pode configurar-se como um espaço de construção coletiva de conhecimento. Como destaca Adrião (2014), diferenças não precisam se transformar obrigatoriamente em reprodução de desigualdades e violências epistêmicas. A

exemplo disso, era comum ouvir dos estudantes o quanto aquele espaço lhes parecia significativo, especialmente por possibilitar que conhecessem melhor as histórias de colegas com quem conviviam diariamente, mas sobre os quais pouco sabiam.

Nos encontros, compartilhavam-se angústias, dúvidas e a saudade de casa. Naquele contexto, as subjetividades ressoavam: era justamente na possibilidade de acessar a trajetória do outro, seus sonhos, expectativas e projetos, que as aproximações se construía. Podemos aproximar esses resgates subjetivos e simbólicos com o que Nita Tuxá (2022, p. 103) define como o bem viver, uma saúde mental ou qualidade de vida, que se constrói com respeito e memória aos processos culturais, emocionais, espirituais, históricos e sociais vivenciados nas comunidades indígenas. Essas conexões não se davam apenas entre os estudantes, mas também na relação com a mediação. E, como resultado bastante expressivo, as interações evidenciaram que, mesmo em trajetórias atravessadas por marcadores distintos, existem pontos de convergência capazes de favorecer alianças e trocas.

Nesse sentido, emergem questões fundamentais: de que modo a mediação de uma psicóloga negra, também atravessada por processos coloniais, encontra-se com as vivências dos estudantes indígenas? Essa aproximação evoca o que Lélia Gonzalez (1988) define como *Amefricanidade*, uma identidade histórica e cultural que une as experiências de resistência de povos negros e indígenas nas Américas contra a matriz colonial de poder. Partindo desse conceito, perguntas pertinentes surgem, quais sejam: como as histórias dos próprios estudantes se cruzam? E de que forma a experiência daqueles que ainda estão na graduação dialoga com a trajetória de uma psicóloga indígena que hoje ocupa a pós-graduação, tendo percorrido caminhos semelhantes?

Durante as oficinas, os diálogos sobre permanência universitária, racismo institucional e estratégias de sobrevivência produziam identificações profundas entre mediadoras e estudantes. Todavia, essas aproximações não foram isentas de tensões, visto que o silêncio e o estranhamento inicial exigiram uma mediação capaz de sustentar o desconforto, transformando o ruído em potência de encontro. Ao se reconhecerem como sujeitos amefricanos (Gonzalez, 1988), as vivências entre as mediadoras e os estudantes indígenas encontraram um denominador comum, que gerava o reconhecimento mútuo fundado na noção de que “você pode imaginar do que estou falando”, posto que as experiências não eram individuais. Foi por meio desses diálogos, portanto, que se abriram caminhos para o compartilhamento, mobilizando sentidos de

solidariedade, ancestralidade e *quilombamento*. Assim, os encontros transformavam-se em espaços de resistência e reconhecimento das coincidências narrativas.

Ao mesmo tempo, as trajetórias de permanência que atravessavam o lugar da mediação eram convocadas. As discussões sobre os desafios indígenas mobilizavam memórias da luta por ações afirmativas, marcando linhagens geracionais de resistência. Através dessas aproximações, criaram-se condições para que o grupo se consolidasse como um espaço de confiança. Quando os participantes percebem que, apesar das singularidades, existem pontos de ressonância, abre-se a possibilidade de vínculo, favorecendo a circulação da palavra e a elaboração coletiva do vivido.

Essa construção de proximidade revela, também, uma resposta tática às lacunas da própria instituição. Diante de uma universidade que frequentemente reduz a permanência discente e docente a métricas burocráticas, o grupo ocupa um vazio ético-político, oferecendo o acolhimento da subjetividade que a estrutura administrativa não alcança. No ecossistema do grupo, as aproximações não operam apenas entre os participantes, mas estabelecem-se, fundamentalmente, na interface com a mediação grupal. Nesse cenário, cabe interrogar: quais atitudes e tecnologias de vínculo a mediação, investida de uma escuta sensível (Barbier, 2007), pode mobilizar para edificar um espaço seguro onde a identificação floresça? O que permite a um grupo deixar-se afetar pela mediação, e como essa facilitação se permite, reciprocamente, ser tocada pelo coletivo?

Tal relação configura-se como um campo de transformação mútua. Não se trata apenas de observar as estratégias de permanência dos estudantes, mas de como a própria mediação é alterada pelas urgências da realidade indígena no Brasil. Como propõe o escritor quilombola Antônio Bispo dos Santos (2023), também conhecido como Nego Bispo, trata-se da capacidade de “deixar-se envolver”: um processo de confluência onde não apenas se envolve o outro, mas se é genuinamente envolvido por ele. Sob essa ótica, a mediação abandona a pretensão de neutralidade para assumir uma *dialogicidade* freireana (Freire, 1987), na qual os sujeitos se transformam em comunhão. Nesse percurso, os olhares se deslocam e as aproximações extrapolam os limites do encontro institucional, materializando-se nas lutas e nas “trincheiras compartilhadas” pela democratização e pela descolonização da universidade.

Em resumo, as aproximações tecidas nesse espaço não são simples interações interpessoais, são atos de *reexistência* que confrontam a lógica colonial da academia. Ao transbordar o *setting* institucional para as trincheiras da luta política, a mediação e o grupo de

estudantes indígenas forjam uma aliança que ressignifica o conceito de permanência: esta deixa de ser apenas um índice de retenção escolar para tornar-se um projeto de vida e de território dentro da universidade. Contudo, reconhecer a potência dessas confluências exige também olhar para as fissuras e os silenciamentos que persistem. Se o encontro produz vínculo, ele também esbarra em barreiras estruturais e subjetivas que marcam os limites da alteridade, cujos distanciamentos e desafios serão analisados a seguir.

Distanciamentos: As tensões e os limites da facilitação

Se, por um lado, o diálogo intercultural fundamentou a viabilização de encontros e construções coletivas, por outro, ele também expôs as tensões e os limites inerentes ao posicionamento institucional e social. O processo revelou que o lugar de fala e de escuta não é neutro, sendo atravessado por assimetrias que emergem no contato direto com o “outro”. Ao longo das atividades, a mediação foi frequentemente interpelada por fissuras culturais e subjetivas. Tais episódios evidenciaram que categorias analíticas (muitas vezes tidas como universais) carregam sentidos profundamente distintos conforme o contexto vivencial.

A prática da facilitação encontrou um limite intrínseco na diferença cultural, especificamente na dimensão da territorialidade. Tal limite, contudo, não se apresentou como um bloqueio à escuta, mas como uma fronteira de construção de sentidos divergentes. Um episódio emblemático ilustra essa dissonância entre os estudantes indígenas: ao discutirem como a distância de suas origens afetava o humor e a disposição, emergiu a hipótese interpretativa de que tal angústia estaria ligada à necessidade de “retorno para descanso”. A resposta de um estudante indígena — *“É muito mais que apenas o retorno para descanso”* (Diário de Campo, 2024) — rompeu com a lógica imediata da mediação. Como mencionado anteriormente, o retorno pode ser interpretado como a possibilidade de vivenciar o bem viver em seu território de origem, junto à terra mãe (Krenak, 2020), o que pode, talvez, mitigar os impactos dos vários distanciamentos vivenciados em sua saúde mental.

Embora o diálogo circulasse em torno da relação subjetiva com o território, houve um lapso analítico pautado por uma perspectiva urbana e ocidental, que reduz o território à categoria de “moradia” ou “casa”. Nessa visão funcionalista, o retorno é visto apenas como repouso físico. Para o estudante indígena, no entanto, o território não é um espaço geográfico externo ou um objeto de posse, é uma dimensão constitutiva da própria existência. Opera-se aqui a compreensão de que o corpo é território e o território é corpo. Vimos nessa cena, portanto,

o que Rosa de Almeida e Tuxá (2023) destacam como efeitos de uma visão eurocentrista sobre a vivência de estudantes indígenas na universidade e como estas se relacionam com processos de bem viver no espaço universitário.

Como se percebe, a compreensão das demandas dos povos originários exige uma vinculação profunda com a ideia de território. Essa premissa, ancorada no ensinamento de Weremehe Pataxoop (mulher indígena do povo Pataxoop e doutoranda no PPGPSI/UFMG), afirma a indissociabilidade entre esses povos e suas terras. Tal perspectiva orientou os encontros do projeto de extensão, nos quais a escuta ativa ampliou a concepção convencional de espaço geográfico.

Dialogando com essa visão, Glicéria Tupinambá (2023) descreve o território como um organismo vivo e onírico: um espaço de sintonia coletiva onde o sonho de um membro ressoa em toda a aldeia. Para além de limites cartográficos, o território fundamenta a existência grupal e a pluralidade das aldeias. Essa relação vital manifestou-se de forma sensível nos relatos das estudantes: para uma jovem Pankararu, a distância do território em Pernambuco e a impossibilidade de participar do Toré (de acordo com a Funai, 2022 o Toré é um ritual que articula dança, espiritualidade, religiosidade e luta, central para diversos povos indígenas, especialmente os do Nordeste brasileiro) eram descritas como o arrancamento de uma planta, um processo de definhamento que posiciona o rito não apenas como saudade, mas como condição de sobrevivência. De modo análogo, para uma estudante do povo Xakriabá, o distanciamento da terra reverberava diretamente na saúde física e mental, manifestando-se em episódios de insônia que denunciavam o descompasso entre o corpo e o seu lugar de origem.

Esses impactos na saúde mental, citados mais de uma vez ao longo do texto, nos convidam, desse modo, a pensar como a universidade se constitui, de fato, como comunidade educativa e como tem construído territórios para uma presença com qualidade de permanência, autonomia e respeito às particularidades dos estudantes indígenas. Assis et al. (2024) destacam aspectos críticos vivenciados por estudantes indígenas em relação à saúde mental, a partir da vivência de experiências de assédio e abuso sexual, ideação suicida, procrastinação e sentimentos de incapacidade, ansiedade e isolamento. *Voltar para casa*, nesse sentido, é mais do que descansar, é resistir a uma violência física, simbólica e mental sobre suas vidas.

Portanto, o retorno transcende a recuperação fisiológica, porque equivale ainda a um retorno para si mesmo, visando à recomposição da integridade do ser que se fragmenta no deslocamento para o contexto urbano. Foi justamente nesse “desencontro” de sentidos que o

encontro se efetivou. O reconhecimento desse limite tornou-se o pilar da facilitação, transformando o erro interpretativo em um exercício de reflexividade. Ao admitir a insuficiência das categorias convencionais, a mediação fortaleceu os vínculos e permitiu um deslocamento ético, onde o aprendizado não reside na tradução do outro, mas na abertura para o que ele tem de irreduzível.

A partir disso, é importante traçar algumas reflexões sobre os lugares de fala e de escuta que sustentam o fazer da Psicologia Social Comunitária nas oficinas com os estudantes indígenas. O *lugar de fala*, conforme proposto por Djamila Ribeiro (2017), é o reconhecimento de que todas as pessoas falam de algum lugar, ou seja, de experiências diferentes que revelam perspectivas diferentes sobre o mundo. Trata-se, portanto, de uma localização epistêmica que produz distintas visões e interpretações do mundo. Essas posições podem gerar fronteiras, estabelecendo um perímetro do que é possível enxergar e compreender. Assim, constituem-se fronteiras invisíveis que, quando atravessadas pelo outro, produzem tensões, revelando os limites do alcance sobre a realidade alheia.

Enquanto o lugar de fala é a posição de onde se vê, o *lugar de escuta* é a disponibilidade para ser transformado por aquilo que o outro diz. Diferentemente da escuta clínica, que por muitas vezes buscou diagnosticar ou traduzir o sofrimento do outro, o lugar da escuta, que aqui vamos nomear como *comunitária*, exige o reconhecimento da incompreensão. Escutar aqui é aceitar que existe um limite para que o arcabouço teórico possa alcançar. Portanto, é uma escuta que tira a facilitação do lugar de “detentor do saber”, do *expert* que tudo sabe sobre os sujeitos (Barembliitt, 1996). Por isso, quando o estudante diz que “*é muito mais do que descanso*”, ele golpeia a escuta; e, se o lugar da escuta fosse rígido, provavelmente essa interpelação teria sido ignorada, mas, como o lugar da escuta estava aberto, ela gerou deslocamento.

Considerações finais: Esperançar enquanto instrumento, uma aposta na transformação

O ato de *esperançar*, conforme Paulo Freire (1987), transcende a espera passiva: trata-se de um instrumento de ação e de uma aposta política no outro. Para o autor, a educação, assim como a mediação, proporciona espaços de amorosidade, fé e alegria, ao reconhecer no sujeito a capacidade de transformar a sua própria realidade. Nas oficinas com os estudantes indígenas a esperança aparecia na recusa ao fatalismo (Martín-Baró, 1996) e no reconhecimento de que as tensões e os silenciamentos impostos pela colonialidade podem ser rompidos através do diálogo. A aposta na transformação não ignorou as dificuldades, mas, apesar delas, espaços de

escuta e validação foram criados. Através da dialogicidade, as vozes das estudantes foram humanizadas e acolhidas. A facilitação deixou de ser um mero procedimento técnico para se tornar uma *práxis* de libertação, onde a fé no ser humano permitiu que novos sentidos de existência e pertencimento fossem tecidos coletivamente.

Para Martín-Baró (1996), a conscientização transforma a fatalidade em capacidade de ação; mas, para Montero (1994), essa transformação só faz sentido quando coletiva. É justamente nessa chave que as experiências compartilhadas pelas estudantes podem ser compreendidas — como expressões concretas desse processo de conscientização e ação coletiva. A maior lição compartilhada pelas estudantes é a máxima “Só a luta muda a vida”, portanto, como um deles vai afirmar: “*Só perde a luta quem desiste dela*” (Diário de Campo, 2024). Essa máxima é uma tecnologia de sobrevivência, posto que, através de relatos que muitas vezes foram atravessados pela dor, a esperança e a resistência brotavam tal qual uma flor que nasce no meio do asfalto. Essas vozes ensinaram que a permanência estudantil é indissociável do direito à permanência no território e da permanência da vida. Não se habita a universidade sem que o território habite o estudante, logo, garantir que eles fiquem na instituição exige que a instituição aprenda a respeitar e a integrar as cosmologias que eles carregam em seus corpos.

De modo convergente, as perspectivas teóricas de Freire (1987), Martín-Baró (1996) e Maritza Montero (1994) podem ser visualizadas a partir do processo de auto-organização das estudantes indígenas. O esperar deixou de ser um conceito abstrato e se tornou um instrumento durante as oficinas comunitárias. Como exemplo, a partir da reflexão crítica sobre suas próprias condições de permanência estudantil, o grupo se organizou para ocupar os canais de poder institucional. O resultado concreto, a elaboração de um projeto para a emenda parlamentar da deputada federal Célia Xakriabá (PSOL-MG) em busca de verbas que viabilizem o retorno frequente dos estudantes aos seus territórios originais, inclusive para aqueles que estudam em outros estados, não é apenas uma demanda logística.

Tal ação coletiva foi notável, sobretudo porque subverteu a lógica da “ajuda” e entrou na lógica da autonomia. Quando os estudantes indígenas deixam de apenas relatar suas dificuldades para as oficinas e passam a formular uma solução política concreta, ocorre o que se pode chamar de salto de consciência, ou de criticização da consciência, como destaca Paulo Freire (1996). Esse movimento de transição, da queixa passiva à proposição política, demonstra que a eficácia da psicologia social não reside somente no “fazer pelo outro”, mas, de forma

ainda mais abrangente, no criar condições para que o outro “faça por si mesmo”. Portanto, para que esse salto ocorra, a facilitação das oficinas não pode ser neutra.

Ademais, a partir das vivências, a facilitação das oficinas no fazer da Psicologia Social Comunitária deve-se deslocar para uma prática de comprometimento ético e político pautada nas seguintes frentes:

- A) Reconhecimento da ontologia corpo-território: a universidade precisa validar a saúde mental e o desempenho acadêmico das estudantes que estão ligadas ao território. Portanto, a relação com o território impacta diretamente o processo de permanência estudantil;
- B) Descolonização/contracolonização da escuta: propor uma escuta que não tente “enquadrar” o saber indígena em diagnósticos ocidentais. É preciso aceitar a subversão na nossa lógica e permitir que o “não saber de tudo” tenha lugar;
- C) A facilitação, enquanto espaço de transformação mútua: desloca-se de um lugar de aplicação de dinâmicas para uma zona de contato. Nela, quem facilita não ocupa o lugar de salvador nem de detentor do saber, mas se abre à transformação pela experiência do outro. Assim, a mudança é compartilhada, e o estudante torna-se agente de sua própria realidade, enquanto a mediação, ao reconhecer seus limites, passa do “fazer-para” ao “fazer-com”, evitando reproduzir a lógica opressora apontada por Paulo Freire (1987).

Nesse sentido, as oficinas constituíram espaços de produção de consciência crítica e politização das experiências cotidianas. A reflexão coletiva sobre exclusão, racismo institucional e permanência estudantil possibilitou a construção de formulações coletivas e estratégias de incidência política, expressas na carta-recomendação e em demandas dirigidas à universidade. No horizonte do esperar enquanto instrumento, essa produção não se configura apenas como um registro das discussões realizadas, mas ainda como a materialização de um deslocamento fundamental: da vivência individualizada das dificuldades para a elaboração compartilhada de experiências e, sobretudo, para a construção de respostas coletivas. Ao longo dos encontros, experiências inicialmente vividas de forma individual passaram a ser reconhecidas e elaboradas coletivamente, fortalecendo vínculos e estratégias de enfrentamento.

Logo, a carta emerge como expressão concreta desse processo, reunindo coletivamente reflexões, demandas e proposições para uma universidade mais democrática e comprometida com a permanência indígena em suas múltiplas dimensões. Mais que recomendação, ela afirma um lugar de fala coletivo e constitui sujeitos políticos, materializando o esperar como prática ético-política ativa. Assim, as experiências evidenciam a permanência estudantil como direito coletivo, para além do assistencialismo, articulado ao território, à autonomia e à produção de vida, enquanto a Psicologia Social Comunitária se afirma como ferramenta de luta, baseada no encontro, na composição e na transformação compartilhada.

Referências

- Adrião, K. G. (2014). Perspectiva feminista na interface com o processo de pesquisa-intervenção-pesquisa com grupos no campo psi. *Revista Labrys*, Brasília, 26, 79-93.
- Adrião, K. G., Nogueira, C., Filgueiras Toneli, M. J., & de Melo Moraes, M. (2025). Ética, racismo e experiências contracoloniais no exercício da Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 45, e274427, 1-17. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003274427>.
- Afonso, M. L. (2006). Construindo a oficina: Demanda, foco, enquadre e flexibilidade. In M. L. Afonso (Org.). *Oficina em dinâmica de grupo: Um método de intervenção psicossocial* (1ª ed.). Casa do Psicólogo.
- Alcantara, M. S. de. (2025). *Honrar as raízes é plantar as sementes para um novo reflorestar: trajetórias de permanência, movimentos de resistência e contracolonialidade de estudantes indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Anzaldúa, G. (2005). La conciencia de la mestiza / Rumo a uma nova consciência. *Revista Estudos Feministas*, 13(3), 704. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300015>.
- Assis, É. S., Gonçalves, L. P., Rodrigues, F. H., Vilharva, K. N., & Barros, N. F. de. (2024). Desafios da Psicologia Indígena no atendimento a estudantes universitários. *Estudos De Psicologia*, Campinas, 41, 1-16. Recuperado de: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/13672>.
- Barbier, R. (2007). As noções entrecruzadas em Pesquisa-Ação. In R. Barbier. *A pesquisa-ação* (L. Didio, Trad.). Liber Livro Editora.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baremblytt, G. F. (1996). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Bispo dos Santos, A. (2023). *A terra dá, a terra quer*. Ubu Editora.

Carvalho, K. P. (2024). *O encontro com as Ialodês: Articulações entre a psicologia social comunitária e o feminismo negro a partir da Coletiva Mulheres da Quebrada* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Castro, R. D. de, Dutra, J. C. de O., Borges, L. A., Ferreira, F. L., & Mayorga, C. (2020). Psicologia social do racismo: Uma experiência de resistência feminista decolonial. In E. C. S. Oliveira, M. R. Mesquita, & T. M. C. Souza (Orgs.). *Feminismos, psicologia e resistências contemporâneas* (Cap. 1, pp. 16-42). Maceió, AL, EDUFAL.

Collins, P. H. (2016). Aprendendo com a *outsider within**: A significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, 31(1), 99-127. Recuperado de: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6081>.

Corbanezi, E. (2023). Saúde mental, pandemia, precariedades: subjetivações neoliberais. *Revista Sociedade e Estado*, 38(2), e46061. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202338020004>.

Correia, F., & Cosme, A. (2011). Contributos para a compreensão do conceito de comunidade e escola comunidade educativa. In Livro de atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Vol. 4). *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Recuperado de: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64919>.

Cristofolletti, E. C., & Serafim, M. P. (2020). Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária. *Educação & Realidade*, 45(1), e90670. <https://doi.org/10.1590/2175-623690670>.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. — (Coleção Leitura)

Fundação Nacional dos Povos Indígenas. (2022). *Conheça a Toré, ritual de diferentes etnias do Nordeste do país*. FUNAI. GOV.BR. Recuperado de: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/conheca-o-tore-ritual-de-diferentes-etnias-do-nordeste-do-pais>.

Garcês, L. M., Silva, N. L. C. de A., Santos, E. R. V., Leitão, S., Dias, C. B. L. M., & Ferreira, A. C... Soares Junior, N. de J. S. (2024). Processo de acesso e permanência de povos indígenas nas universidades do Brasil. *Revista Acervo Educacional*, 6, e17002. Recuperado de: <https://doi.org/10.25248/rae.e17002.2024>.

Góis, C. W. de L. (2003). Psicologia Comunitária. *Universitas: Ciências da Saúde*, Brasília, 1(2), 277-297. Recuperado de: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/27961>.

Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, 92(93), 69-82. Recuperado de: <https://negrasoulblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/04/a-categoria-polc3adtico-cultural-de-amefricanidade-lelia-gonzales1.pdf>.

Guimarães, L. R., Moura, O. I. de, & Goes, T. de L. (2024). Psicologia comunitária e educação indígena: experiências sensíveis na educação. *Psi Unisc — Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul*, 8(2), 128-143. <https://doi.org/10.17058/psiunisc.v8i2.19182>.

Haraway, D. (1995). Saberes localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 7-41. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>.

Krenak, A. (2020). *A vida não é útil*. São Paulo. Companhia das Letras.

Lino, T. R., Castro, R. D., & Mayorga, C. (2020). Desobediências epistêmicas: Propostas feministas e antirracistas em direção a um projeto de ciência e sociedade decolonial. *Cadernos de Estudos Culturais — Despoéticas, Despolíticas, Desobediências*, 2(24), 209-226. <https://doi.org/10.55028/cesc.v2i24.11954>.

Marques, E. P. de S., & Santos, A. P. O. dos. (2025). Políticas afirmativas na educação superior e a permanência material e simbólica de negros e indígenas em duas instituições federais de ensino. *Instrumento — Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 27, e-50037. Recuperado de: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2025.v27.50037>.

Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. [Recuhttps://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002](https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002).

Mayorga, C. (2014). Algumas contribuições do feminismo à psicologia social comunitária. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(1), 221-236. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.1089>.

Mazzilli, S. (2011). Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *RBP AE — Revista Brasileira de Política e Administração da Educação — Periódico Científico editado pela ANPAE*, 27(2). Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770>.

Menezes, J. de A., Colaço, V. de F. R., & Adrião, K. G. (2018). Implicações políticas na pesquisa-intervenção com jovens. *Revista de Psicologia*, 9(1), 8-17. Recuperado de: <https://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/20638>.

Mignolo, W. D. (2003). *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Editora UFMG.

Montero, M. (1984). La Psicología Comunitaria: Orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16(3), 387-400. [Recuperado de: https://www.redalyc.org/pdf/805/80516303.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/805/80516303.pdf).

Montero, M. (1994). Vidas paralelas: Psicología comunitaria en Latinoamérica y en los Estados Unidos. In M. Montero (Coord.). *Psicología social comunitaria: teoría, método y experiencia* (pp. 19-45). Guadalajara: Editorial de la Universidad de Guadalajara.

Neves, S., & Nogueira, C. (2005). Metodologias feministas: A reflexividade ao serviço da investigação nas ciências sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 408–412. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300015>.

Núñez, G. (2019). Descolonização do pensamento psicológico. *Boletim do Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina — 12º Região*, 2(2), 6-11. Recuperado de: https://crpsc.org.br/public/images/boletins/crp-sc_plural-agosto%20Geni.pdf.

Núñez, G. (2021). Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. *Revista ClimaCom — Diante dos Negacionismos* [online], 8(21). Recuperado de <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/>.

Oliveira, E. da S. G. (2008). Paulo Freire e Pichon-Rivière: Aproximações conceituais em torno da educação e da psicologia. *Revista Vozes em Diálogo (CEH/UERJ)*, 2(2). Recuperado de: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/vozesemdialogo/article/view/925/856>.

Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento.

Rosa de Almeida, S., & Tuxá, I. R. R. S. (2023). Psicologia e Saúde Mental Indígena: Racismos e Afetos na Universidade. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) — ABPN*, 16(Edição Especial). Recuperado de: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1680>.

Silva Júnior, P. R. da (2011). *Juventude pobre e trabalho: As experiências dos jovens que participam de programas de aprendizagem profissional na Região Metropolitana de Belo Horizonte* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Silva Júnior, P. R. da, Martins, S., & Santos, M. M. dos. (2021). Fogo nos racistas: relato de uma intervenção psicossocial em Psicologia no contexto escolar. *Revista Amazônica — Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação*, 15(2), 316-345. Recuperado de: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/10262/7545>.

Tupinambá, G. (2023). O território sonha. In *Terra: Antologia Afro-Indígena* (pp. 179-191). São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/Piseagrama.

Tuxá, N. (2022). De onde falo, porquê falo, o que quero falar... In: Articulação Brasileira dos(as) Indígenas Psicólogos(as) — ABIPSI (org.). *Pintando a Psicologia de Jenipapo e Urucum: Narrativas de Indígenas Psicólogos(as) do Brasil* (Cap. 6, pp. 87-106). São Leopoldo: Casa Leiria.

Vieira-Silva, M., Freitas, M. de F. Q. de, Abade, F. L., & Nascimento, R. F. do (2019). Psicologia social comunitária: Percorrendo caminhos em tempos de retrocessos. In A. M. Lima, T. R. Lino, L. F. V. Cardoso, & M. C. Marra (Orgs.). *Psicologia social crítica: Tecendo redes e articulando resistências em contextos de retrocesso* (Cap. 2, pp. 38-51). Porto Alegre, RS: ABRAPSO.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 30/04/2026

Aprovado em: 10/06/2026

Publicado em: 04/08/2026

Received on April 30th, 2026

Accepted on June 10th, 2026

Published on August, 04th, 2026

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não se aplica.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Alcantara, M. S., Mayorga, C., Silva Junior, P. R., & Oliveira, A. S. (2026). Entre fronteiras e encontros: Psicologia Social Comunitária e interculturalidade em oficinas com estudantes indígenas na universidade. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 11, e20628.

ABNT

ALCANTARA, M. S., MAYORGA, C., SILVA JUNIOR, P. R., OLIVEIRA, A. S. Entre fronteiras e encontros: Psicologia Social Comunitária e interculturalidade em oficinas com estudantes indígenas na universidade. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 11, e20628, 2026.