

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Ricardo Dias de Castro

**SABERES E PRÁTICAS QUE DECOLONIZAM A CIÊNCIA E O
CONHECIMENTO: construções narrativas (auto)biográficas de docentes da
UFMG**

Belo Horizonte

2022

Ricardo Dias de Castro

**SABERES E PRÁTICAS QUE DECOLONIZAM A CIÊNCIA E O
CONHECIMENTO: construções narrativas (auto)biográficas de docentes da
UFMG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Mayorga

Belo Horizonte
2022

150	Castro, Ricardo Dias de.
C355s	Saberes e práticas que decolonizam a ciência e o conhecimento [manuscrito] : construções narrativas (auto)biográficas de docentes da UFMG / Ricardo Dias de Castro. - 2022.
2022	338 f. Orientadora: Claudia Andréa Mayorga Borges.
	Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Inclui bibliografia.
	1. Psicologia – Teses. 2. Universidades e faculdades públicas – Teses. 3. Universidade Federal de Minas Gerais – Corpo docente - Teses . I. Mayorga , Claudia . II .Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada por Vilma Carvalho de Souza - Bibliotecária - CRB-6/1390



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

**Saberes e práticas que decolonizam a ciência e o conhecimento:
construções
narrativas (auto)biográficas de docentes da UFMG**

RICARDO DIAS DE CASTRO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em PSICOLOGIA, como requisito para obtenção do grau de Doutor em PSICOLOGIA, área de concentração PSICOLOGIA SOCIAL, linha de pesquisa Política, Participação Social e Processos de Identificação.

Aprovada em 20 de janeiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Claudia Andrea Mayorga Borges - Orientador
ufmg

INIGUEZ RUEDA
LUPICINIO - 165246645

Firmado digitalmente por INIGUEZ
RUEDA LUPICINIO - 165246645
Fecha: 2022.01.21 00:23:39 +01'00'

Prof(a). Lupicínio Iñiguez Rueda
Universidad Autonoma de Barcelona

Prof(a). JAILEILA DE ARAÚJO MENEZES
Universidade Federal de Pernambuco

Prof(a). João Paulo Pereira Barros

UFC

Prof(a). Paula Rita Bacellar Gonzaga
UFMG

Belo Horizonte, 20 de janeiro de 2022.

Essa tese tem sido experienciada em tempos pandêmicos e bolsonaristas para os
brasileiros.

Há que se ficar evidente: o Brasil viveu um genocídio calculado pelas mãos de um presidente que se nega a seguir a ciência e produz desinformação que extermina a sua própria população.

Para além da não atuação na pandemia da pandemia de COVID-19, o governo Bolsonaro e sua trupe de incompetentes atuam como representantes de discursos e práticas autoritárias, coloniais, racistas, misóginas e LGBTQIA+fóbicas.

Coloquei-me, a todo o momento em que a minha existência permitiu, ao lado do povo brasileiro aguerrido pelo desejo de vida e do projeto de sociedade cujo horizonte fosse o bem comum, a dignidade e a cidadania plena e universal.

Entoei **FORA BOLSONARO GENOCIDA** toda vez que fui afetado por esse acidente histórico desastroso que chegou à presidência do país por meio de uma campanha que mobilizou o lado obscuro do brasileiro médio.

Sigo acreditando que pulsa um desejo de um mundo mulher-melhor¹ em que haja espaço para a garantia da vida digna e feliz para todo cidadão e cidadã brasileira.

Será nas fronteiras dessa exclusão e desse obscurantismo que haverá de ressurgir uma nação brasileira compromissada com o amor, a solidariedade e a revolução que leve em consideração as vozes, as demandas, os conhecimentos e as proposições das protagonistas da maior parte dessa população: os povos tradicionais, indígenas e negros, as mulheres, os pobres e os trabalhadores.

O Brasil é maior e melhor que a horda de milicianos medíocres e genocidas que tomaram o poder.

O Brasil há de seguir o seu curso decolonial².

¹Ao escrever esse trecho escrevi “mundo mulher”. Resolvi acolher o ato falho e publicizá-lo.

² “Nos diálogos iniciais com as primeiras leituras no campo decolonial, percebi que em alguns escritos produzidos por intelectuais que integram o grupo M/C, ao serem traduzidos para a língua portuguesa, encontra-se a expressão "descolonial" como aparente sinônimo de "decolonial". O que pude observar é que não há um consenso. No contexto latino-americano, por exemplo, é mais comum o uso da expressão "descolonial" nas produções argentinas⁵. Assim, logo nas primeiras aproximações, o decolonial demarca uma posição de disputa epistemológica e, enquanto movimento, não é unívoco. Como se diferencia "descolonial" e "decolonial"? Primeiramente, é relevante pontuar que as diferenciações postas por estes termos articulam-se como teóricas e políticas. **O decolonial encontra substância no compromisso de adensar a compreensão de que o processo de colonização ultrapassa os âmbitos econômico e político, penetrando profundamente a existência dos povos colonizados mesmo após “o colonialismo” propriamente dito ter se esgotado em seus territórios. O decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o**

Agradecimentos

Canto das Três Raças Clara Nunes

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil
Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativo
E de lá cantou
Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou
Fora a luta dos Inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou
E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor
Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô, ô
E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador
Esse canto que devia
Ser um canto de alegria
Soa apenas
Como um soluçar de dor

termo *descolonización* é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais, como o fazem Castro Gómez e Grosfoguel (2007) e Walsh (2009). O que estes autores afirmam é que mesmo com a descolonização, permanece a colonialidade” (SANTOS, Vívian Matias dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, 2018, p. 3)

Eu decidi, desde muito cedo, que a minha vida precisava de leveza e felicidade. Quando se é descendente de famílias pretas e pobres, no Brasil, um resto colonial de tristeza, dor e violência se inscreve como modelo de organização dos afetos. Roubaram parte das nossas coroas, das nossas belezas e das nossas potências quando nos sequestraram da África para vir servir à acumulação do capital luso-europeu, em terras brasileiras, por meio da exploração escravocrata. Esse código de subjugação e violência, que os homens brancos imputaram como semântica da relação com o meu povo, infelizmente, transmitiu-se como linguagem para nós. Quiseram nos ensinar que éramos muito pouco ou, absolutamente, nada. Em alguma medida, eles foram vitoriosos.

Quiseram-nos mortos e mortas. No entanto, somos um povo de comunidade e de afetos revolucionários justamente pulsa um desejo de vida e de amor até mesmo naquelas experiências que julgamos exterminadas pela colonialidade. Sendo assim, meu povo decidiu viver. E, aqui, estou, pela força de uma ancestralidade que ainda não conheço em toda a sua magnitude. Mas, que já me inunda.

Nas fronteiras da fratura colonial, emergi como sujeito.

Não nego, jamais, que o projeto colonial ainda me violenta. Mas, eu me recuso a tomar a colonialidade como destino.

E foi a partir dessa recusa - que se iniciou quando o primeiro coletivo de negras e negras chegaram à força no continente americano – que eu me permito habitar esse mundo. Com o tempo, escolhi que eu poderia ser feliz, amar e ser amado. Ser feliz, quando se foi forjado para ser o dejetos da humanidade, não é um capricho; é resistência política.

Então, rompendo com qualquer prescrição de alguns códigos acadêmicos que parecem querer criar cientistas endurecidos, rígidos e mal-humorados; eu resisto. E, com medo de soar piegas e cafona – o que seria um grande xingamento para mim – eu assumo que sou um acadêmico feliz. Sou feliz porque, ainda que esse projeto de mundo moderno/colonial tenha tentado me matar duas vezes – por ser gay e por ser negro – eu

escolhi acreditar que mereço uma chance de existir. E, sendo assim, entendi que posso colaborar com o mundo.

Essa trajetória, até aqui, portanto, só foi possível porque um conjunto de sujeitos, sujeitas, coletivos, políticas, afetos e discursos foram me construindo como sujeito da ciência. Local do qual eu não tenho a menor intenção de sair. Definitivamente, porém, não me construí cientista nos moldes mais tradicionais ao estilo iluminista-moderno de ser sujeito do conhecimento. Eu me inventei por outros caminhos. E tentarei, agora, trazer parte desses caminhos para que eu possa agradecer, imensamente, a todos eles.

Assentem-se, por gentileza, que lá vem história.

À Claudia Mayorga, eu agradeço por ser a força intelectual e política que apostou em mim. Existe um Ricardo antes e depois da Mayorga. E eu me apaixono, cada vez mais, pela versão de mim mesmo que veio depois do nosso encontro. Nessa trajetória que temos construído juntas, atravessadas pelo feminismo decolonial, tenho me libertado de amarras coloniais, patriarcais, racistas, capitalistas e heteronormativas. Obrigado por ter me apresentado esse campo do conhecimento e da política tão extraordinário. Foi depois de você que eu encontrei mais beleza no espelho, tive força para sair do armário para meu pai e fiz as pazes com tantos fantasmas que me atormentaram por ser um negro de classe média alta no Brasil. Hoje, ainda inundado de sofrimentos que insistem em perdurar, eu tenho muito mais força para lidar com todos eles. E isso, certamente, tem a ver com a sua forma firme e afetuosa de querer mudar a nós mesmas e ao mundo. Foi depois de você que entendi que uma ciência poderosa poderia ter a cara da minha avó Maria: retirante nordestina afro-indígena, que se alojou no norte de Minas, para ter melhores condições de vida. Hoje, a minha ciência tem cara de mulher, é popular é e negra. E serei eternamente grato pelo dia em que você disse que havia espaço para a minha excentricidade na ciência. Descobri-me pesquisador e militante nessa troca inesgotável de ciência crítica, afeto, cuidado e política revolucionária que você vive na sua vida pessoal e nos lugares laborais que você ocupa. Obrigado por esse tanto que você oferece. Esse doutorado é mais uma produção da nossa trajetória. E eu pretendo ter muitas outras com você. *Hay que ser duro, pero sin perder la ternura jamás*. Não sei essa frase foi dita, de fato, pelo Che Guevara. No entanto, ela lhe (nos) segue caindo bem!

À banca de Doutorado: Paula Rita Gonzaga Bacellar, Jaileila de Araújo Menezes, Lupicínio Ñíguez-Rueda e João Paulo Pereira Barros; agradeço a disponibilidade de

investirem, como interlocutores, dessa produção. Mais do que referências bibliográficas, vocês são docentes que poderiam ter sido os sujeitos dessa pesquisa. Que possamos nos encontrar sempre em outros espaços. Tê-las como pares acadêmicos é um desafio e um privilégio.

À Paula, em especial, agradeço por ter se tornado amiga, confidente, irmã e alma. Obrigado por trazer dendê e axé para minha vida, negona. Você me traz paz, chão, firmeza. Você me traz amor, loucura, paixão. Belo Horizonte e Salvador são nossos pontos de encontro. Nossas moradas. Nossas vidas. Que bom que você existe nesse mundo.

À Jaleila, agradeço por ser parceira intelectual e afetiva desde a época em que eu engatinhava na graduação. Sempre com palavras belas, coloridas e música boa a serem colocadas na roda. Um cheiro do tamanho do mundo para nós!

À Lisandra Moreira Espíndula, agradeço por ter somado ao Conex com seus saberes e práticas críticas em Psicologia Social. Jamais esquecerei de todas as contribuições, principalmente, ético-metodológicas que você permitiu a minha trajetória acadêmica.

Aproveito o ensejo para agradecer ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes: Aline, Amanda, André, Áquila, Bianca, Camila, Eleda, Elton, Fernando, Geise, Gil, Ju, Julia, Karina, Karina Gea, Larissa, Liliane, Luana, Lucas Furiati, Lucas Luis, Mari, Miriam, Monalisa, Paulo, Poli, Romilda, Simone, Tayane, Thais, Vivane.

Em especial, agradeço ao Paulo, por ter sido professor e, hoje, ser um grande amigo.

À Geise, Lu e Gilmara, pelas trocas afetuosas, políticas, enegrecidas e feministas. Conexões é meu quilombo intelectual. De onde eu vim e para onde eu sempre irei.

Ao meu núcleo familiar, eu agradeço pela singularidade dos nossos encontros e pelo todo que ele ainda me proporciona.

À minha mãe Delma, a baixinha dos olhos claros, por ter me ensinado a ser gentil, carinhoso, engraçado e esquisito no mundo. Desde criança, mamãe colocava-nos para ouvir os astros do rock como Freddie Mercury, Elton John e George Harrison. Alguém muito especial, que conheceu a nossa relação de forma íntima disse-me, certa vez, que você me construiu para ser um rock star e é, por isso, que eu sempre gostei de um palco

e de “dar show”. Bem, acho que renunciei às guitarras, ao piano e aos vocais; mas, nunca me impedi de ser alguém que tivesse algo a dizer. E você me autorizou a me expressar de todas as formas que eu pude. Não deve ter sido fácil ser mãe de uma criança que já se apresentava fora dos padrões exigidos para um menino da minha geração. No entanto, você sempre me amou, exatamente, do jeito que eu fui e, acho que se não morri pela homofobia do mundo, foi porque você sempre riu das minhas piadas, aceitava ser a minha aluna quando eu brincava de ser professor e alimentava a minha autenticidade. Obrigado por provar que o amor é revolucionário. E que tem espaço, no mundo, para gente estranha como eu e você.

Ao meu pai Adevaldo, eu agradeço por ter se permitido repensar na vida. Quando se ocupa um lugar tão frágil, como chefe de uma família miscigenada de classe média alta, é preciso construir couraças e certezas para que o mundo não roube o que foi construído com tanta entrega, renúncia e trabalho árduo. O racismo e a desigualdade econômica, que atravessam a nossa constituição familiar, foram muito duros com você. Nada mais justo que você devolvesse dureza para o mundo. No entanto, as revoluções do tempo, as novas possibilidades, as recentes gerações de negras e negros foram te interpelando. E, ainda que com um pouco de resistência – que lhe é muito peculiar – eu te vi se abrindo a ares mais leves. Dos nossos conflitos, parece-me que houve espaço para reorientação da nossa relação a um horizonte de um amor saudável e cuidadoso. Obrigado por ter me apresentando tanta música boa desde a minha infância. A transmissão do Rock setentista nacional, da Música Popular Brasileira, da Jovem Guarda e do Samba Raíz são parte de quem eu sou hoje em dia. E toda vez que eu ouvir Roberto Carlos com uma taça de vinho, vou lembrar, com um pouco de dor, mas com muito amor, da sua ética e de todo o investimento que você pode proporcionar a minha educação formal. Obrigado por ter me ensinado a fazer bons churrascos, por ter me ensinado a gostar de botecos e de gente real no mundo. Obrigado por ter me apresentado fígado com jiló, dobradinha, moela e feijoada. Obrigado por ter me levado a tantos lugares periféricos e populares para que eu pudesse conhecer sua gente, sua família. Obrigado por me permitir conhecer as minhas origens. Obrigado por ter impedido de me tornar um playboy sem graça. Eu amo essa parte de você que habita em mim: o gosto pelo simples, o respeito e valorização do saber popular, a educação como princípio e os ouvidos e a voz como fonte de desejo. A carreira

musical da qual você abriu mão para gestar nossa família sempre esteve por perto. E essa é outra parte que eu amo em você.

À Vanessa, minha irmã mais velha, faço uma saudação a ela ter se mostrado, nesses últimos anos, uma das mulheres mais fortes que eu já conheci. É cada golpeada que nós tomamos da vida, Vá. Mas, é tão revigorante ver que você escolheu um caminho de liberdade e de autocuidado consigo mesma. Você sempre brinca dizendo que ser filha mais velha não é fácil por causa dos excessos das expectativas e das prescrições que recaem sobre você. Mas, é muito lindo te ver se alimentando de amor e de novos projetos de vida que, ainda que tenham saído da sua agenda, tornaram-te mais bela e mais suave. Eu sei o tanto que você sofreu todas as vezes em que você me viu com medo e acuado porque achei que perderia o amor da família. E meu compromisso, na vida, é te retribuir todo esse cuidado, preocupação e atenção que você exerce como a matriarca dos irmãos. Você faz um trabalho primoroso de ser a nossa guia e a nossa segunda mãe. Seu humor ácido e sua sensibilidade sem limites são o seu charme. E o que me fazem te querer por perto. Pra sempre.

À Renata, irmã do meio que, assim como Vanessa, circula entre a fofura e a braveza com uma foça inesgotável de querer fazer com que o mundo dê certo para todos/as aqueles/as que elas amam. Renata foi e permanece sendo a referência intelectual da família. Foi quem abriu caminhos para que eu e Vanessa pudéssemos gostar de estudar, tirar dúvidas e entender que a educação pode ser um projeto de injeção de autoestima e de amor. Nubs, você é o laço que liga a primeira geração dos Dias de Castro a mim. Você faz a costura perfeita entre o compromisso, o respeito e a dedicação da Vanessa com o que eu posso oferecer de novo para a nossa família. Todas nós da família, jamais, esqueceremos do tanto que você precisou ser gigante para lidar com os infortúnios de um amor à distância que, ainda bem, terminou com vocês dois na mesma casa e com alguns filhotes felinos. Aproveito, também, para agradecer por você ter trazido o Thiago Augusto para nossas vidas. Seu companheiro de vida amorosa é um homem pelo qual eu nutro um respeito e admiração sem limites. Vocês se fazem bem em uma relação que transpira amor, respeito, amizade e sedução. E eu desejo que vocês dois possam envelhecer juntos. Obrigado, também, por terem produzido Mathias: meu primeiro sobrinho. Essa tese é, sobretudo, para as novas gerações de negros/as que, assim como o Mathias, espero,

possam se inspirar pelos pensamentos e práticas que aqui circularem. E que ao se inspirarem, espero que me critiquem e produzam outros mundos possíveis.

Vida longa ao reizinho Mathias! Meu amor, meu sobrinho, meu pedacinho de vida.

Que bom, irmãs, que, ao longo dos anos, nós conseguimos construir uma relação de solidariedade. Vanessa e Renata foram as primeiras feministas da minha vida. E terminaram por se tornar melhores amigas. Que os anos só reforcem a potência do nosso laço. Ohana!

Ao Jorge Henrique, meu companheiro felino. Meu amigo de todas as horas e de todos os momentos. Jorge foi achado sozinho, nas ruas do bairro Sagrado Família, e foi resgatado por um casal de amigas lésbicas que me mandaram mensagem dizendo que elas achavam que eu e Jorge daríamos certo. Elas apostaram nisso porque Jorge se mostrou desde o início o ser o filhote mais brincalhão e sentimental desse universo. Sempre vou me recordar com muito carinho do primeiro momento que o vi pessoalmente e ele insistia em brincar comigo deitado no meu colo. Eu quero que Jorge viva muitos anos comigo. Ele me faz bem e cuida de mim com a peculiaridade de quem assiste ao meu cotidiano de perto. Jorge revolucionou a minha relação com os machos – de todas as espécies – e, ainda, escuta músicas tristes enquanto se aninha no meu peito como quem parece dizer: eu te amo, também!

Não parece. É amor.

Ao Bomboniere, local em que o elevador, apenas, sobe:

Arthur (Tuza), Xuxa Gêmea, obrigado pelos longos anos de uma amizade pautada no respeito, na lealdade e na admiração mútua. Obrigado por ter me ajudado a não sucumbir ao racismo, por ter me dado força para acreditar no meu potencial intelectual e por dividir comigo grande parte da sua vida e dos seus momentos de felicidade. Obrigado, também, por ter me aberto as portas da sua família e pela oportunidade de compartilhar espaços íntimos com eles. Eu e você, ainda que muito diferentes, compartilhamos de um desejo de sermos a melhor versão que o nosso Gozo possa permitir. E acho que sabemos fazer isso com bom humor, (auto)críticas e um cuidado um com o outro que não é comum na maioria das relações. Obrigado por me entender nas minhas fragilidades, mas muito obrigado mesmo por me querer forte. E espero que você possa continuar se reinventando

entre o Sagrado e Profano. Essa é a versão que eu amo em você. O (des)equilíbrio que você tanto busca.

Diogo, (Dids/Didiga), deve ser um dos homens mais sensíveis que eu já conheci nesse mundo. E que lindo que a sensibilidade tem o seu rosto. Obrigado por ter me ensinado tanto sobre não subestimar os afetos das pessoas que nós amamos. É tão mais fácil machucar quem se coloca ao nosso lado. E você me fez sair desse lugar. Ou, pelo menos, tentar. Bem, fato é que depois de aprender a te ouvir como um sujeito que tem a colaborar com a minha travessia, no mundo, eu me sinto mais adulto. Sua simplicidade, seu olhar (quase) inocente quando se empolga com coisas pequenas ou com expectativas relacionadas a eventos planejados são de uma fofura educadora. Com você, aprendi que não precisamos ter medo de querer agradar a quem nós gostamos. Isso não é sinal de fraqueza. Aprendi que pequenos gestos de gentileza podem transformar os dias das pessoas. E entendi, também, que prolixidade pode ser amor.

Pedro, (Pedroca/Pretinha), beleza infinita, charme interminável, a você, agradeço por ter alimentado o meu rockstar interno. Vivemos Woodstock. Mas, muito mais do que isso, você sempre se emprestou como um bom interlocutor dos meus afetos profundos. E, por compartilharmos de lugares étnico-raciais comuns, você foi um espelho do que eu poderia e queria ser. Obrigado por ter investido na nossa amizade, por ter rompido com as suas poucas palavras e brincado de ser verborrágico comigo. De um jeito muito amalucado, acho que você não dimensiona o tanto que você me ensinou sobre a vida. Você segue sendo importante para que eu nunca acredite na carece acadêmica e aprenda com saberes, conhecimentos e experiências que veem de outros lugares tão especiais. Você é especial. Aproveito para te agradecer, também, por ter incluído o Luiz em nossas vidas. Luiz é um pedaço precioso de um homem prodígio que queremos ter por perto pela sagacidade, pelo bom humor e pela ética.

À Nathália, (Nathi), a matriarca do grupo Bomboniere, agradeço por ser a mulher hilária, inteligente e grandiosa que é. Precisarei agradecer, eternamente, ao Diogo por ter te somado a nossas vidas. Você segue sendo a minha melhor audiência e amo que você permanece rindo de todas as minhas piadas. Ainda que elas sejam, certamente, muito sem graça. Você iniciará um novo período da sua carreira laboral e isso implicará, pelo menos por algum tempinho, que você esteja, geograficamente, distante. Mas, não há distância que esvaziará a proximidade afetivo-político que nutrimos um pelo outro. Obrigado por

ocupar espaços importantes com a força da mulher negra e lésbica. Sentirei sua falta. Mas, sei, também, que quando os encontros físicos forem possíveis, nós vamos nos equivocar como de costume. E eu desejo muito equívoco para nós.

À Marina e a sua família gigante e bela: Alex, Miguel, Martin e Manu. Obrigado por ser luz, amor, parceira, diversão, militância e reconstrução.

À Ana Paula, que sempre terá um lugar especial mesmo nos sumiços.

Ao Gu, por ser belo e genial.

À Karina, pelo astral e pela luta.

À família Cioffi de Matos. Agradeço à Flávia Cioffi, bruxa soberana, pela coragem e força que teve na constituição de uma família monoparental exemplar. Flávia permanece firme, forte, bela e sensual. E quero virar ela quando eu crescer. Agradeço à Flávia, também, por ter colocado, no mundo, dois seres preciosos: suas filhas Ludmilla e Patrícia.

Lud, são muitos anos juntas de uma vida adolescente, jovem e jovem adulta. Compartilhamos todos os movimentos de ser quem nós somos, as mazelas e as delícias de se descobrir gente nesse mundo. A você, agradeço por permanecer sendo essa fonte inesgotável de amor e disposição. Do lixo ao luxo e – e, também, no sentido contrário -, você segue sendo um exemplo de mulher, cidadã, psicóloga e amiga. Obrigado por permanecer.

À Patty, agradeço por ter ensinado a todos nós sobre a força que emana daqueles que precisam lutar em direção à vida. O final do ano de 2020 não foi muito generoso com você, mas você soube ser generosa com ele e com os tempos que vieram depois disso. Recuperando as forças ancestrais das mulheres e da Natureza, você optou por seguir, encontrando paz no caos, de uma forma extraordinária. E, se é verdade que o brega liberta, você é responsável pela liberdade do mundo inteiro.

Agradeço, também, à Patty por ter possibilitado a construção de um coletivo de militantes e de amigos/amigas afetuosa: Ananda e Pedrão (e agora o gigante Francisco); Ganza, Helenão (e agora a pequena Olívia), Patilda, Anielbs, Carol e David. Obrigado por terem participado de momentos alegres e leves nesses tempos terríveis.

Às amigas médicas progressistas, defensoras do SUS (Sistema Único de Saúde) e da diversidade do mundo: Lari, Lulu, Astaruth e Helena. Obrigado por existirem.

À Belinha e a Jéssica, agradeço o laço que permanece ainda quando não estamos juntas no mesmo espaço. Obrigado por serem tão presentes mesmo na distância. O Jarabonde perdura porque nos completamos em nossas loucuras.

À Lele, agradeço por ter me recebido de volta. E por topar construir diálogos acadêmicos e alguns outros inúteis. Fígado com Jiló no mercado. Nosso rolê.

Ao grupo de amigos, que permanece mudando de nome, agradeço à parceria afetuosa que atravessa ao tempo e aos desencontros: Andrezito, Bergs, Binhão, Dougola, Hc, Jess, Miguel, Jadereco e Potato. Obrigado a todas vocês pela histeria coletiva. Cada encontro nosso é a prova de que grande parte de eu ter desandado, nessa vida, deve-se a vocês.

À Patrícia (Patty) Recarey, minha primeira (e única) namorada. Agradeço pela força que você tem em ser amor em São Paulo. Por se fazer presente e afetuosa mesmo quando se encontra em dias cinzentos e concretos da Selva de Pedra. Sua voz é calor. Seu sotaque é sedução. E é preciso dizer que admiro muito a sua maturidade para lidar com tantas adversidades ainda tão jovem. Que possamos permanecer juntas, amigas e amantes.

Ao Omar David, agradeço por ter aberto os caminhos tortuosos do amor romântico e por ter ficado, como fonte de um outro amor, mesmo depois que os apelidos cafonas perderam o sentido. Você seguirá sendo uma das pessoas mais especiais que eu, meus amigos e minha família pudemos conhecer. Obrigado pelo infinito que construímos em dias finitos. E que outros tempos permaneçam sendo inventados no nosso (des)encontro linguístico, mas decolonial.

Agradeço, também, à Marcela e à Nilce por serem tão amorosas e fofas comigo.

À Celinha G, agradeço pela montanha russa emocional que nos chacoalhou e nos obrigou a sair de certezas sobre o amor. Saímos de lugares confortáveis e precisamos inventar uma outra forma de sermos nós. Que bom que nós chegamos a tempo do seu nome estar, aqui, nessa tese. Obrigado pelo humor leve, pela psicanálise, pela literatura e pela poesia que eu não absorvo tão bem; mas que, já entendi, transborda.

À Isa G pela troca insalubre, mas carregada de charme e bom humor. Isa sempre foi uma referência, para mim, de vida livre e leve. Sempre olhei para você como referência de como eu poderia ser na construção de uma vida social. Hoje, conseguimos compartilhar desses espaços e dessas trocas do mesmo lugar. O que tem te tornado mais especial e presente. Agradeço a isso!

À Paulinha, que se encontra em outras terras, mas que permanece sendo sinônimo de suavidade e de parceria. À Shimba, sua namô, que, também, tornou-se amiga e me acolheu, de todas as formas possíveis, quando migrei para São João del-Rei para assumir como docente na Universidade Federal como substituto.

Às sapas:

Debs, obrigado por ter chamado a minha atenção à ética do cuidado nas relações que produzimos no mundo. Depois de você, posso dizer que entendi o peso dos combinados nas esferas afetivas. E a importância de que a transparência e a honestidade sejam pontos de partida para qualquer relação de afeto. Agradeço, também, por você ter trazido a Fernanda para nossas vidas. Menina amorosa, inteligente, engraçada, sentimental, bela.

À Mariane e à Dani, agradeço pelas visitas de última hora e por sempre fazerem questão de estarmos juntas. À Mariane, agradeço pelo oposto que tanto me ensina e me diverte.

À Nat Nat, agradeço por ser a mistura inexata de loucura com seriedade que nos encanta. Agradeço, também, por fazer ter trazido Carol para nossas vidas. Professora, artista, militante com quem tenho trocas belas e fortes.

À Nádia e à Raquel por terem autorizado que Jorge pudesse ser meu amigo. Por serem hilárias e por me acompanharem no submundo eletrônico belo horizontino.

À Esther, por insistir em me chamar de “prof” quando já vivemos cenas e situações que anulariam essa nomeação.

À Bibi, agradeço pelas lambidas amorosas e pelo melhor Mixidão da história de Belo Horizonte.

À Júlia, agradeço por ter tanta sabedoria e transmiti-la, genuinamente, enquanto corta o meu cabelo e faz a minha barba.

À Farace e à Hélio pelo histórico clubber. E pelo sentimento gostoso que permanece quando somos Titanium juntas.

À Sete Lagoas e a Faculdade Ciências da Vida, agradeço a primeira oportunidade de tornar professor formalmente e com carteira assinada.

Fernanda Dupin Gaspar foi a minha primeira coordenadora da Psicologia. Foi quem primeiro me avaliou em um processo seletivo e apostou que eu poderia ser um docente em uma instituição de ensino superior privado. Fernanda abriu as portas para uma

trajetória docente que construí com muita diversidade e estudo. Obrigado por ter visto, em mim, um professor. Lembrarei sempre com carinho da forma analítica que você nos coordenava e mediava conflitos com alunos/alunas. E, jamais, esquecerei do dia em que te liguei de madrugada, quando eu precisava falar com outra Fernanda, e você foi bem-humorada com a situação. Eu achei que iria perder o emprego. E ganhei uma amiga.

À Karine Luciano Barcelos, à Maria Góes Drumond e à Vanina Costa Dias, agradeço por terem sido coordenadoras importantes e colegas de trabalho.

Ao Valcir, agradeço por apostar que eu poderia colaborar para além da sala de aula e pelas oportunidades.

Agradeço, também, aos colegas de carona BH-Sete Lagoas: Debs, Suzane, Ana Paula, João, Alessandra. Obrigado por fazerem da 0-40 um espaço de afetos e risadas.

À São João del Rei e a UFSJ, por terem me permitido a experiência de ser um docente em uma instituição pública federal.

À Isa, agradeço pelo acolhimento institucional e afetoso. Obrigado por ter aberto as portas da cidade, da universidade, do NEGAH (Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Direitos Humanos), do seu coração, da sua casa, da sua família. Obrigado por ter sido referência docente e parceira acadêmica e amiga nesse ano incrível que passei na cidade.

Agradeço, também, de forma especial, à Matilde, ao Zé, à Cássia, à Ana Pimentel e ao Marcelo por terem sido tão receptivos comigo na Psicologia e na Medicina.

Agradeço ao grupo das meninas estranhas da Medicina que me ensinaram tanto sobre como a medicina pode ser revolucionária: Ana, Cynara, Nath, Fernanda, Larissa e Vivi. Obrigado por terem topado a orientação de um homem em uma pesquisa feminista. E, novamente, agradeço à Cássia por ter aberto espaço para que eu pudesse continuar a trajetória linda que ela constrói na UFSJ.

Aos amigos que fiz em São João, especialmente, Gustavo, Leandro, Jordana, Dani Marras, Ricardo, Fábio, Rita, Rapha, Thalita, Samuel e Igor.

À Thaís Alves, pela troca cotidiana, produções e risos intelectuais-políticos. E porque somos bonitas e engraçadas.

À Marina Simões, por ser a fofura e a loucura, ao mesmo tempo.

Aos meus colegas da Estácio BH: Simone, Camila (Serviço Social), Camila (Psicologia), Marco Lobo, Miria, Thales. Obrigado pelos espaços de produção intensa de docência. E pelo espaço comum de acolhimento, desabafos e deboche.

Em especial, agradeço à Renata Mafra Giffoni, coordenadora da Psicologia, que tanto me desloca, atravessa-me, desorganiza-me. Renata não faz coordenação. Renata faz ato analítico. Renata foi e tem sido importante para que possamos construir um curso, em uma instituição privada, recheado de afeto, política e emancipação. Agradeço à Renata por me retirar do lugar comum. Por nunca me permitir ser medíocre. Ainda que o sistema mercadológico, por vezes, convoque-nos a isso. Obrigado por apostar no meu saber-fazer. E obrigado por me ensinar sobre gestão. Esse é um novo passo na minha vida. E tem tudo a ver com você.

À Rafaelle Lopes Souza, por ter me selecionado como docente no curso de Serviço Social. Obrigado por ter me permitido alcançar o projeto ético-político do Serviço Social e por aprender, na base, sobre Marxismo e Luta de Classes. A Questão Social já é uma questão que me atravessa. E tem sido delicioso costurar Psicologia Social e Serviço Social ao seu lado.

Agradeço as minhas alunas por me manterem acreditando na educação como um caminho para construção de subjetividades pensantes, críticas e políticas.

Agradeço aos professores/professoras que toparam a exposição de suas contradições, nessa pesquisa, para a construção de um projeto pedagógico-político que imploda o Sistema de Gênero Colonial-Moderno. Essa tese é, apenas, possível porque vocês existem e são inspirações para um bando de gente.

À Regina, eterna professora de Yoga, por ter construído as bases para um Ricardo mais espiritualizado e que se dispôs a se implicar com as mazelas do corpo. Produzi saúde pela meditação, pelos asanas, pelos mudras. E a vida ficou mais bela.

Ao meu analista, Frederico Feu, agradeço por me atravessar com palavras, por vezes duras, que acolhem. E, principalmente, agradeço ao Frederico por colaborar que eu me transforme na direção de um sujeito mais responsável por si mesmo. Obrigado por fazer da minha singularidade um sopro de reinvenção cotidiana. Essa ética do sujeito do inconsciente produz desafios, mas garante liberdade.

Assim, entendo que eu nasci para ser livre. E não vou descansar, nem por um segundo, até que todas sejamos livres.

Inclusive, desejo liberdade para os que querem a minha morte e a dos meus.

Afinal, eles são escravos de um projeto de mundo que não permite que eles possam viver a beleza inesgotável de se encontrar com a diferença e com a diversidade.

Enquanto eles não forem livres, os meus, também, não serão.

Liberdade para todos e todas nós.

Por último, agradeço à universidade pública. Agradeço à UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Agradeço ao privilégio que eu tive de ser formado, com qualidade, de forma gratuita. Agradeço às bolsas que eu tive na graduação e no mestrado. Agradeço aos inúmeros docentes que atravessaram a minha trajetória e que me fizeram desejar esse lugar. Agradeço à FAFICH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas), local em que me construí, desconstruí e me destruí. De todas as instituições republicanas e de suas contradições, a universidade pública segue sendo a que eu quero transformar, justamente, porque ela me transforma. O tempo inteiro e de forma inesgotável. A universidade pública é, para mim, morada existencial, intelectual e política. E isso só foi possível porque os/as que vieram antes de mim lutaram para que ela pudesse ser essa potência de saber, fazer e intervenção na direção da cidadania e da liberdade do conhecimento e da sociedade.

Sorriso Negro
Dona Ivone Lara

Negro é a raiz da liberdade
Negro é a raiz da liberdade
Sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
E negro é a raiz da liberdade
Um sorriso negro
Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
E negro é a raiz da liberdade
Negro é uma cor de respeito
Negro é inspiração
Negro é silêncio, é luto
Negro é a solidão
Negro que já foi escravo
Negro é a voz da verdade

Negro é destino, é amor
Negro também é saudade
Um sorriso negro
Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz da liberdade
Um sorriso negro
Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
E negro é a raiz da liberdade
Negro é uma cor de respeito
Negro é inspiração
Negro é silêncio, é luto
Negro é a solidão
Negro que já foi escravo
Negro é a voz da verdade
Negro é destino, é amor
Negro também é saudade
Um sorriso negro
Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz da liberdade
Um sorriso negro
Um sorriso negro
Um abraço negro
Traz felicidade
Negro sem emprego
Fica sem sossego
Negro é a raiz da liberdade
Negro é a raiz da liberdade
Negro é a raiz da liberdade

No processo de autoavaliação crítica, compreendi como eu fora socializada não para falar de um compromisso com a vida intelectual, mas antes ver isso como uma escolha particular quase secreta. Por não falar dessa escolha, eu também, não transmitia às estudantes negras as alegrias e prazeres do trabalho intelectual. Se eu e outras negras, em particular aquelas entre nós, que trabalham em meios acadêmicos só falamos das dificuldades, pintamos um quadro triste que pode levar as estudantes a verem o trabalho intelectual como humilhante e incapacitante. Muitas vezes, em conversas com estudantes, sobretudo, jovens negras elas me pedem que fale de aspectos da minha jornada pessoal. Esse apaixonado interrogatório, frequentemente, ameaça meu senso de intimidade (o que existe), mas tem raízes num profundo desejo de compreender o processo pelo qual algumas negras escolhem a vida intelectual onde e como encontramos realização pessoal. O anseio das intelectuais negras por mapear a jornada coloca muitas vezes uma exigência de abertura de revelação pura e honesta que não se pode colocar em colegas homens ou mulheres não negras. Contudo, as intelectuais negras comprometidas com práticas insurgentes têm de reconhecer o apelo para falar abertamente sobre a vida intelectual, como a conhecemos sobre nosso trabalho, como uma forma de ativismo.

(hooks, bell. (1995). Intelectuais negras. *Estudos feministas*, 3(2).

Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar
com você

(A Língua. _ . In: hooks, bell. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo

RESUMO

Essa tese de doutorado se situa, em um contexto, em que é possível reconhecer que o espaço da universidade convive, de forma publicamente conflituosa, com uma pluralidade de perspectivas sobre as rotinas pedagógicas do ensino superior público, dos temas de investigação no campo da ciência, dos modos de saber-fazer pesquisa-ensino-extensão e da dinâmica societária. Contra uma postura conservadora da universidade e na disputa por um regime, radicalmente, democrático de produção de conhecimento, ciência e de intervenção nos rumos da sociedade; campos como o antirracismo, o feminismo, saberes/fazeres críticos, ações afirmativas e a decolonialidade têm protagonizado resistências ao Sistema Moderno/Colonial de Gênero. Dessa forma, é certo que alguns docentes não abandonam a pesquisa ocidental ou (quase) tudo o que se produziu, nos últimos séculos, a partir das matrizes *mainstream* de conhecimento euro, branco, burguês, patriarcal e heterocisnormativo. Sendo assim, professores/as do ensino superior público têm colocado limites ao projeto colonial, racista, sexista, classista e cosmo-fóbico forjado nas monolatrias epistêmicas da Ciência Moderna. Embebido por essa atmosfera, propomos como objetivo para essa pesquisa, compreender como os docentes do ensino superior público produzem saberes e fazeres que decolonizam o conhecimento, ciência e a sociedade no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais. Por meio dos relatos narrativos (auto)biográficos de dez professores/professoras da UFMG com quem conversamos, pudemos analisar as inúmeras contradições que se apresentam em uma universidade pública de histórico moderno/colonial que, a partir de seu lócus fraturado, é capaz de movimentar rupturas epistêmicas e políticas na reinvenção de um novo mundo que já se mostra possível apesar das armadilhas da colonialidade. Através das análises, observamos que há uma heterogeneidade muito grande em relação a como o desejo pela vida de professor/professora foi sendo construída nessas trajetórias. O que aponta para a importância de se interpelar sistemas de poder que permanecem produzindo determinados acessos e/ou impedimentos para que algumas pessoas possam realizar os seus sonhos acadêmicos. Em relação às estratégias político-pedagógicas, que são adotadas para se fazer vacilar a hegemonia moderna/colonial nas universidades públicas, pudemos observar que esses docentes abraçam um modelo de educação, radicalmente, transdisciplinar. E, assim, eles o fazem por reconhecerem a limitação de seus próprios campos do conhecimento como produção de resposta para os problemas que a ciência coloca/produz para/a partir da sociedade. Como prática marginal, a extensão é central na trajetória que os sujeitos/sujeitas dessa pesquisa foram tecendo na UFMG. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a extensão é uma realidade cotidiana entre esses docentes. Todos/as, assim, apostam na produção de um conhecimento que dialogue com a comunidade externa à institucionalidade da universidade pública. Nesse sentido, definitivamente, a universidade pública não possui a mesma atmosfera de seus anos fundacionais. Isso porque as Ações Afirmativas institucionalizaram desejos de transformação de séculos de resistência antirracista e popular que foram se tornando políticas públicas no século XXI. Os docentes apontam que as cotas e ações afirmativas, nessa direção, precisam ser, mais do que uma reserva de vagas meritocrática, um giro epistêmico decolonial. Para além da política de reserva de vagas para indígenas, negros/negras, pobres e pessoas com deficiência, a semântica afirmativa constrói um clima de solidariedade com outros grupos, historicamente, subalternizados. Nesse sentido, mais do que pensar um projeto acadêmico e social para si; esses docentes são mobilizados por causas coletivas e isso os move a estar em espaços de poder e decisão.

Entre a crítica e o endosso à universidade pública, esses docentes vão inventando um entre-mundos que não totaliza o saber tradicional e, tampouco, naturaliza o saber ocidental. Nesse contexto, a universidade é apontada como um lugar hostil, mas que por ser pública, possui uma potência democrática e uma força decolonial que, outrora, seria inimaginável. O que é possível por meio da interpelação radical das leis, das normas, dos afetos, da estética e da forma heterocisnormativacolonial da razão moderna. Algo que é facilitado pela permanência da liberdade de cátedra e da autonomia universitária no serviço público educacional. É importante, então, que se reconheça que a universidade pública já está em produção de novas formas de conhecimentos, práticas pedagógicas, afetos, desejos, construções de trajetórias e reorganização de parâmetros para a designação de um conhecimento legítimo. Algo que é construído por um interesse político pela diversidade do mundo e pelas várias formas que podemos pensar-mudar projetos que coexistem na infinidade cosmológica que habita o pluri-verso.

PALAVRAS-CHAVE: universidade pública, docência, pesquisa, extensão, políticas de Ação Afirmativa

ABSTRACT

This doctoral thesis is situated, in a context, in which it is possible to recognize that the university space coexists, in a publicly conflicting way, with a plurality of perspectives on the pedagogical routines of public higher education, research themes in the field of science, ways of research-teaching-extension know-how and corporate dynamics. Against the university's conservative stance and in the dispute for a radically democratic regime for the production of knowledge, science and intervention in the direction of society; fields such as anti-racism, feminism, critical knowledge/doings, affirmative actions and decoloniality have been protagonists in resistance to the Modern/Colonial System of Gender. In this way, it is certain that some professors do not abandon Western research or (almost) everything that has been produced, in recent centuries, from the mainstream matrices of Euro, white, bourgeois, patriarchal and heterocisnormative knowledge. Thus, public higher education professors have placed limits on the colonial, racist, sexist, classist and cosmophobic project forged in the epistemic monolatries of Modern Science. Soaked in this atmosphere, we propose the objective of this research to understand how public higher education professors produce knowledge and actions that decolonize knowledge, science and society within the scope of the Federal University of Minas Gerais. Through the (auto)biographical narrative reports of ten UFMG professors with whom we spoke, we were able to analyze the countless contradictions that appear in a public university with a modern/colonial history that, based on its fractured locus, is capable of moving epistemic and political ruptures in the reinvention of a new world that is already possible despite the traps of coloniality. Through the analyses, we observed that there is a very large heterogeneity in relation to how the desire for the life of a teacher was being built in these trajectories. Which points to the importance of questioning power systems that continue to produce certain accesses and/or impediments for some people to realize their academic dreams. Regarding the political-pedagogical strategies, which are adopted to make the modern/colonial hegemony in public universities falter, we could observe that these professors embrace a model of education, radically, transdisciplinary. And so, they do so by recognizing the limitation of their own fields of knowledge as a response to the problems that science poses/produces for/from society. As a marginal practice, extension is central to the trajectory that the subjects of this research were weaving at UFMG. The inseparability between teaching, research and extension is a daily reality among these professors. Everyone, therefore, is committed to the production of knowledge that dialogues with the community outside the institutional framework of the public university. In this sense, definitely, the public university does not have the same atmosphere of its founding years. This is because Affirmative Actions institutionalized desires to transform centuries of anti-racist and popular resistance that became public policies in the 21st century. Professors point out that quotas and affirmative actions, in this direction, need to be, more than a meritocratic reservation of vacancies, a decolonial epistemic turn. In addition to the policy of reserving vacancies for indigenous people, blacks/blacks, the poor and people with disabilities, the affirmative semantics builds a climate of solidarity with other, historically subordinated groups. In this sense, more than thinking about an academic and social project for you; these professors are mobilized by collective causes and this moves them to be in spaces of power and decision. Between criticizing and endorsing the public university, these professors invent an in-between worlds that does not totalize traditional knowledge, nor does it naturalize Western

knowledge. In this context, the university is identified as a hostile place, but because it is public, it has a democratic power and a decolonial force that, in the past, would be unimaginable. What is possible through the radical interpellation of laws, norms, affections, aesthetics and the colonial heterocisnormative form of modern reason. Something that is facilitated by the permanence of academic freedom and university autonomy in the educational public service. It is important, then, to recognize that the public university is already producing new forms of knowledge, pedagogical practices, affections, desires, constructions of trajectories and reorganization of parameters for the designation of legitimate knowledge. Something that is built by a political interest in the diversity of the world and in the various ways we can think-change projects that coexist in the cosmological infinity that inhabits the pluri-verse.

KEYWORDS: public university, teaching, research, extension, Affirmative Action policies

RESUMÉN

Esta tesis doctoral se sitúa, en un contexto, en el que es posible reconocer que el espacio universitario convive, de manera públicamente conflictiva, con una pluralidad de perspectivas sobre las rutinas pedagógicas de la educación superior pública, temas de investigación en el campo de las ciencias, modos de investigación-docencia-extensión del saber hacer y dinámica empresarial. Contra la postura conservadora de la universidad y en la disputa por un régimen radicalmente democrático para la producción del conocimiento, la ciencia y la intervención en la dirección de la sociedad; campos como el antirracismo, el feminismo, los saberes/haceres críticos, las acciones afirmativas y la decolonialidad han sido protagonistas en la resistencia al Sistema Moderno/Colonial de Género. De esta forma, es cierto que algunos profesores no abandonan la investigación occidental ni (casi) todo lo que se ha producido, en los últimos siglos, desde las matrices dominantes del saber euro, blanco, burgués, patriarcal y heterocisnormativo. Así, los profesores de la educación superior pública han puesto límites al proyecto colonial, racista, sexista, clasista y cosmofóbico fraguado en las monolatrías epistémicas de la Ciencia Moderna. Empapados de ese ambiente, proponemos como objetivo de esta investigación comprender cómo los profesores de la enseñanza superior pública producen conocimientos y acciones que descolonizan el saber, la ciencia y la sociedad en el ámbito de la Universidad Federal de Minas Gerais. A través de los relatos narrativos (auto)biográficos de diez profesores de la UFMG con los que conversamos, pudimos analizar las innumerables contradicciones que se presentan en una universidad pública con historia moderna/colonial que, a partir de su locus fracturado, es capaz de mover epistémicos y rupturas políticas en la reinención de un mundo nuevo que ya es posible a pesar de las trampas de la colonialidad. A través de los análisis, observamos que existe una heterogeneidad muy grande en relación a cómo se fue construyendo el deseo por la vida docente en estas trayectorias. Lo que apunta a la importancia de cuestionar los sistemas de poder que siguen produciendo ciertos accesos y/o impedimentos para que algunas personas realicen sus sueños académicos. En cuanto a las estrategias político-pedagógicas que se adoptan para hacer tambalearse la hegemonía moderna/colonial en las universidades públicas, pudimos observar que estos profesores adoptan un modelo de educación, radicalmente, transdisciplinario. Y así, lo hacen reconociendo la limitación de sus propios campos de conocimiento como respuesta a los problemas que la ciencia plantea/produce para/desde la sociedad. Como práctica marginal, la extensión es central en la trayectoria que los sujetos de esta investigación venían tejiendo en la UFMG. La inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión es una realidad cotidiana entre estos profesores. Todos, por tanto, están comprometidos con la producción de saberes que dialogan con la comunidad fuera del marco institucional de la universidad pública. En este sentido, definitivamente, la universidad pública no tiene el mismo ambiente de sus años fundacionales. Esto se debe a que las Acciones Afirmativas institucionalizaron deseos de transformar siglos de resistencia antirracista y popular que se convirtieron en políticas públicas en el siglo XXI. Los profesores señalan que las cuotas y acciones afirmativas, en ese sentido, deben ser, más que una reserva meritocrática de vacantes, un giro epistémico decolonial. Además de la política de reserva de vacantes para indígenas, negros/negras, pobres y discapacitados, la semántica afirmativa construye un clima de solidaridad con otros grupos históricamente subordinados. En ese sentido, más que pensar en un proyecto académico y social para ti; estos profesores se movilizan por causas colectivas y esto los mueve a estar en espacios de poder y decisión. Entre criticar y avalar a la universidad pública, estos profesores inventan un mundo intermedio que no totaliza

el saber tradicional, ni naturaliza el saber occidental. En este contexto, la universidad es identificada como un lugar hostil, pero por ser pública tiene un poder democrático y una fuerza decolonial que, en el pasado, sería inimaginable. Lo que es posible a través de la interpelación radical de las leyes, las normas, los afectos, la estética y la forma heterocisnormativa colonial de la razón moderna. Algo que se ve facilitado por la permanencia de la libertad académica y la autonomía universitaria en el servicio público educativo. Es importante, entonces, reconocer que la universidad pública ya está produciendo nuevas formas de conocimiento, prácticas pedagógicas, afectos, deseos, construcciones de trayectorias y reorganización de parámetros para la designación de saberes legítimos. Algo que se construye por un interés político en la diversidad del mundo y en las diversas formas en que podemos pensar-cambiar proyectos que conviven en la infinitud cosmológica que habita el pluriverso.

PALABRAS CLAVE: universidad pública, docencia, investigación, extensión, políticas de Acción Afirmativa

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: os/as docentes.....	92
-------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social)
Ação Afirmativa (AA)
Ações Afirmativas (AAs)
Associação Americana de Psicologia (APA),
Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP)
CEDEPLAR (Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas).
CNE (Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação)
CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)
EUA (Estados Unidos da América)
FAFICH (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas)
GUDDS! (Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual),
MAPA (Ministra da Agricultura, Pecuária e Abastecimento)
MEC (Ministério da Educação)
MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)
NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão)
PARAMEC – (Paraplégico /Mecânica)
PCD's (Pessoas com deficiência)
PECG (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação),
PL (Partido Liberal)
PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira)
PSL (Partido Social Liberal)
PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado) e do
PT (Partido dos Trabalhadores)
PUC (Pontifícia Universidade Católica)
SIEX (Sistema de Informação da Extensão)
Supremo Tribunal Federal (STF)
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
UCLA (University of California, Los Angeles)
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSJ (Universidade Federal de São João del-Rei)

UNB – Universidade de Brasília

Sumário

1.Introdução e Justificativa: por que se (nos) perguntar sobre as trajetórias pedagógico-políticas de docentes da UFMG?	33
1.1.Sobre posicionamentos.....	33
1.2.Trajetoária nas ações afirmativas, democratização do ensino superior público e feminismo decolonial	35
1.3.O problema de pesquisa: decolonizando currículos, práticas, pensamentos e projetos de sociedade	41
1.4.Sobre as críticas epistemológicas feministas: qual ciência para se pensar a relação Sujeito e Sociedade?	46
1.5.Sobre a trajetória no doutorado em tempos pandêmicos e bolsonaristas	52
2.Construções, reflexões e (des)caminhos epistêmicos e metodológicos: sobre uma pesquisa pandêmica, em tempos bolsonaristas, com professores pesquisadores da universidade pública	78
2.1.Sobre contextos inóspitos de produção de conhecimento	78
2.2.Trilhas psicossociais e narrativas: a construção da metodologia narrativa (auto)biográfica.....	91
2.3.Sobre (des)encontros	97
2.4.Sobre os encontros singulares, coletivos e políticos.....	99
2.4.1.Alexandre Almeida Marcussi.....	99
2.4.2.Luciana de Oliveira	100
2.4.3.Márcia Martins	101
2.4.4.Marcos César de Senna Hill.....	102
2.4.5.Marcos Vinicius Bortolus.....	103
2.4.6.Maria Aparecida Moura (Cida Moura)	104
2.4.7.Marlise Miriam de Matos Almeida.....	105
2.4.8.Matheus Anchieta Ramirez	106
2.4.9.Roberto Luís de Melo Monte-Mor	107
2.4.10.Shirley Aparecida de Miranda	108
3.Por um projeto docente, universitário e societário decolonial: deslizando entre vozes plurais, radicais e horizontes ético-político comuns.....	109
3.1.A construção do professor(a)/pesquisador (a): a escolha do curso, da formação acadêmica e da profissão.....	113
3.2.Marcadores sociais da diferença/desigualdade/politização: entre ressentimentos e militâncias	140
3.3.Performances docentes decoloniais	177
3.4.A extensão como potência decolonial	206
3.5.Performances decoloniais: entre conflitos e solidariedades	224

3.6. Ações Afirmativas e democratização do ensino superior público: entre alterações dos perfis discentes e a transformação epistemológica-pedagógica da universidade.	239
3.7. Resistir é a única possibilidade	273
Considerações Finais	296
Referências Bibliográficas	313

1. Introdução e Justificativa: por que se (nos) perguntar sobre as trajetórias pedagógico-políticas de docentes da UFMG?

1.1.Sobre posicionamentos

Quando escolhi seguir pelo caminho do ensino superior público, pela graduação em Psicologia, jamais poderia imaginar que um projeto de conhecimento poderia estar, radicalmente, vinculado a um projeto de transformação política da sociedade. Curiosamente, a partir das memórias que consigo retomar da minha mais tenra idade, sempre fui afeito às interrogações e aos enigmas da vida privada, cotidiana, coletiva e pública. E, dessa forma, era meu costume procurar o sentido dos porquês de uma série de “mistérios” que me rondavam. Ao longo da minha infância e adolescência, então, tornei-me o jovem “inapropriado”; que fazia perguntas, questões e problematizações para si mesmo e para as pessoas acerca do mundo. Os “porquê sim” e os “por que não”, como respostas absolutas, nunca foram, exatamente, lugares confortáveis ou agradáveis para mim. E, ainda que minhas interrogações não se tratasse de perguntas rebuscadas, ou até mesmo, interessantes; optava por colocar as minhas dúvidas - ao que parecia ser óbvio ou muito natural - para os meus colegas, familiares e professores.

Longe de ser, apenas, mais um sujeito que furava o sistema de um lugar desimplicado, parece-me que, salvo algumas exceções, rotineiramente, eu me implicava, subjetivamente, com as perguntas, as críticas e as posições que eu mesmo enunciava. E o preço que paguei, em alguma medida, por isso, foi o preço da exposição. Com isso quero dizer que, ainda que eu mantenha segredos e enigmas só para mim, foram poucas as vezes que eu tive medo ou vergonha de me “colocar na roda” e me localizar como objeto de reflexão de mim mesmo e dos outros. Isso, sem dúvida, quando eu avaliava que publicizar o meu pensamento poderia ser interessante para o coletivo a minha volta.

Recordo da primeira vez que assisti ao documentário “Ônibus 174” do José Padilha, na aula de Português de uma escola privada de Belo Horizonte na qual eu estudava, em 2007, durante o 3º ano do Ensino Médio. A narrativa do documentário nos convoca a conhecer a trajetória de nascimento, tragédias, violências, perdas e encarceramento do jovem Sandro Nascimento até o momento do sequestro do ônibus no

Jardim Botânico – culminando em seu assassinato pelo Estado - que o tornou “famoso” internacionalmente. Em minhas lembranças, acredito que esse tenha sido um forte momento de impacto em minha trajetória. Isso porque o documentário me provocou a pensar sobre as desigualdades econômicas e raciais brasileiras como paradigma da violência urbana e da crise da segurança pública nacional. Alguns amigos, que estavam na sala de aula assistindo àquelas cenas junto comigo, riram e debocharam do assassinato de Sandro pela Polícia Militar do Rio de Janeiro. Eu, por outro lado, chorei ali mesmo, e lamentei pela aquela vida. Algo que, certamente, foi resultado de uma narrativa, de uma direção e de um roteiro que cumpriram o seu papel ao “bagunçarem” a visão do telespectador para além das dicotomias moralizantes do bem e do mal que, comumente, atravessam o debate sobre a desigualdade e os seus efeitos no Brasil³.

Fui questionado pela turma e pela professora – uma mulher brilhante e gentil – o porquê de eu estar emocionado. Disse que achava que era a primeira vez que eu havia pensando na humanidade dos sujeitos “invisíveis”, dos moradores de rua, dos mendigos e dos moradores da periferia. Alguns colegas continuaram a rir e, inclusive, direcionaram as suas gargalhadas a mim. E, sem medo de sustentar a minha emotividade, defendi a posição de que eu estava aprendendo a olhar o Brasil por outras vias e de outros jeitos e que isso, também, deixava-me um pouco sensível diante do impacto do que nós tínhamos acabado de ver. Precisei segurar o choro para mostrar meu ponto de vista e explicar o porquê eu estava chorando. Quem sabe explicando, não ficaria *evidente* que eu estava em transformação de pensamento e que isso, certamente, é uma ação que atravessa o nosso corpo e nossas emoções?

Bem, para muitos, essa minha maneira de lidar com o mundo – onde eu, explicitamente, faço parte dele – trata-se de um jeito muito excêntrico de lidar com a complexidade das relações humanas sempre em movimento. Para mim, essa sempre foi a minha tentativa de pedir menos desculpas para o mundo por ser quem eu sou. Isso significa que sempre me expus – me posicionei – porque parece-me que, em alguma medida, antes de me tornar um acadêmico e profissional da Psicologia Social, eu já compreendia, em minha experiência, que o jeito mais honesto de se relacionar com o

³Vale reforçar que ainda que eu veja méritos importantes na obra de José Padilha, ponto que ele tem assumido algumas posições conservadoras em relação ao debate da polarização política no Brasil contemporâneo.

mundo é explicitando para os nossos pares e interlocutores, *porque nós somos quem nós somos*.

Ou dito de outro modo, tomando como referência o mundo acadêmico, é preciso apresentar os caminhos tortuosos de *porque nós pensamos o que nós pensamos*. E, diante desse cenário, nunca tive medo de explicar o meu pensamento, de modificá-lo e, tampouco, de receber críticas a ele. Certamente, essa minha posição teve/tem falhas e já atuei/atuo de forma narcísica ou conservadora em relação aos movimentos da vida social e intelectual. Acredito, no entanto, que o meu esforço costuma se direcionar ao reconhecimento de que, invariavelmente, todo sujeito no mundo, pode desejar conservar aquilo que tem de mais sintomático ou naturalizado em sua trajetória de pensamento. Porém, em seguida a uma tentativa forçosa de me manter em estado de conservação, coloco-me às voltas com o pensamento crítico de novo e com o inesgotável desejo de não ter medo de pensar e de mudar de pensamento. O que, inevitavelmente, acontece envolto à paradoxos, ambiguidades e contradições. Afinal, não sou o sujeito, constantemente, crítico, que habita as utopias de um projeto de mim mesmo.

1.2. Trajetória nas ações afirmativas, democratização do ensino superior público e feminismo decolonial

Fui construindo-me acadêmico e profissional da Psicologia Social, então, a partir de 2008, quando entrei na graduação. O que ocorreu por meio de uma trajetória atravessada por parcerias coletivas, movimentos sociais e participação política; diversidades epistêmicas, teóricas, conceituais e metodológicas e por conflitos e debates que nos convocavam ao exercício do argumento crítico e do posicionamento político. Formei-me, também, militante antirracista e parceiro de luta e teoria do feminismo sobretudo, no âmbito do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes (Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Federal de Minas Gerais).

O núcleo Conexões busca colaborar (...) com o debate e a implementação de políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras; desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão que têm como objetivo: a) compreender, de uma perspectiva psicossociológica e psicopolítica, os processos da desigualdade social brasileira com foco na articulação entre questões de gênero, raça, sexualidade, território e geração; b) compreender processos de enfrentamento à desigualdade social brasileira através de análises de ações coletivas de resistência e ação política; c) desenvolver atividades de intervenção psicossocial que busquem contribuir com construção de dinâmicas menos

marcadas por eixos de desigualdade e opressão na sociedade brasileira (Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, 2018^a, p 344-345)

Desde o início da graduação fui tomado, então, por um desejo de colaborar na construção de uma psicologia menos individualista e que pudesse intervir nos rumos do mundo produzindo lutas emancipatórias capazes de alterar o histórico tão, fortemente, desigual do Brasil. Nesse contexto, tive a oportunidade, já no quarto período, da graduação em Psicologia, de participar de um projeto de pesquisa e extensão nacional intitulado “A Participação Social Juvenil: Subjetividade, Cultura, Política e Direitos”⁴, no qual estávamos interessados em compreender os processos de militância e engajamento de jovens em diferentes coletivos de Belo Horizonte.

É importante demarcar, também, que realizei a minha graduação em um momento de muita movimentação e produção em torno das Ações Afirmativas (AAs) nas universidades públicas. E eu, um homem negro de classe média alta, precisei-me a ver com as questões da democratização da sociedade brasileira. Esse foi um processo que me tomou de uma forma muito particular e ainda que eu tivesse certeza de que não era um sujeito branco, um radical enegrecimento de mim, das minhas relações e do meu conhecimento tomou um caminho subjetivo e político de onde eu nunca mais sairia. Claudia Mayorga, orientadora intelectual, da vida e da luta, pioneiramente, ofereceu, em 2009, a disciplina *Psicologia Social do Racismo* (Maria Aparecida Silva Bento & Iray Carone, 2002; Maria Aparecida Silva Bento, Marly de Jesus Silveira & Simone Gilbran Nogueira, 2014; Claudia Mayorga, Cássia Reis Donato, Larissa Amorim Borges e Luciana Maria Souza, 2013). Essa experiência na construção de uma Psicologia antirracista consolidou uma postura mais próxima aos estudos e perspectivas das ações afirmativas e das cotas (João Feres Junior & Verônica Toeste Daflon, 2015; Claudia Mayorga & Luciana Maria de Souza, 2012; Luanda Sito, 2014). E, dessa forma, tomei a universidade e a sociedade como dois grandes campos das minhas reflexões e militância.

⁴Em âmbito nacional a pesquisa “A Participação Social Juvenil: Subjetividade, Cultura, Política e Direitos” (MCT/CNPq 02/2009) é coordenada pela Dra. Lúcia Rabello de Castro do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas/ NIPIAC/UFRJ e conta com participação de outros pesquisadores dos seguintes centros de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Poder, Cultura e Práticas Coletivas - GEPCOL/UFPE; Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais, Relações Éticas, Estéticas e Processos de Criação- NUPRA/UFSC e Núcleo de Pesquisa em Psicologia Política – NPP/UFMG. No nível local tal pesquisa se intitula “Juventude e Participação Política” (MEC/SESU/PROEXT 2009) e é coordenada pelos pesquisadores Dra. Claudia Mayorga e Dr. Marco Aurélio Máximo Prado. Além disso, possuiu apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais/ FAPEMIG

Minha formação foi se dando, portanto, na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e extensão de modo que saberes produzidos em pesquisas alimentassem a construção de disciplinas que, por sua vez, tinham caráter interventivo e dialógico com as demandas e os saberes da sociedade. Todo esse movimento acontecia não em uma ordem linear, mas como condição sem a qual não habitaríamos sequer a universidade. Essas três esferas eram o ponto de partida para qualquer produção e intervenção nossa. Academia e militância, nesse sentido, foram sempre duas esferas, ainda que conflituosas, de negociação e zona de contato na trajetória que fui tecendo.

Tive a oportunidade, também, na minha formação, de coordenar dois projetos de extensão que versavam sobre as trajetórias acadêmicas de estudantes com perfil afirmativo numa interseção, novamente, entre a pesquisa e a extensão. Os projetos “Políticas de inclusão no ensino superior: valorização afirmativa de trajetórias e identidades de jovens estudantes egressos de escola pública, negros e indígenas na UFMG” e “Trajetórias de Estudantes Egressos de Escola Pública, Negros/as e Indígenas” tinham um caráter de pesquisa-intervenção. E voltavam-se para uma fortificação acadêmica e política dessas trajetórias tendo como foco um processo de intervenção psicossocial na universidade e sua sensibilização aos estudos sobre ações afirmativas e a democratização do acesso e permanência de alunos pobres e não-brancos.

No mestrado, atravessado por dilemas privados que foram se tornando cada vez mais coletivos e políticos, decido investigar as trajetórias de negros universitários de classe média na UFMG⁵. Essa dissertação nos sinalizou um amplo processo antirracista em voga na universidade que acontece, sobretudo, por uma re(tomada) de posição dos próprios sujeitos negros que compreendem os signos, as linguagens e as brechas mais democráticas colocadas pelo direito público (acesso a bolsas, palestras, à pós-graduação, formação, disciplinas, entre outros) como forma de se qualificarem e se tornarem *interessantes* para além de marcadores raciais que os subalternizam socialmente (Ricardo Dias de Castro, 2017, Nilma Lino Gomes, 2017). No diálogo com esses sujeitos, observamos que eles têm se sentido desconfortáveis com as construções tradicionais da negritude como um fenômeno da classe baixa, além da caracterização dos negros como indivíduos incapazes de serem inteligentes, consumir com status e requinte de

⁵A dissertação intitulada “Nós queremos reitores negros, saca? Trajetórias de universitários negros da classe média na UFMG” encontra-se publicada na biblioteca digital da UFMG. Link para acesso: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-APEJBQ>

refinamento. Afinal, eles nos mostram que resistir ao brancocentrismo em nada tem a ver com abrir mão da excelência acadêmica e intelectual das populações negras nesses espaços (Prudence Carter, 2005).

Na direção contrária, eles apontam que combater as hegemonias brancocentradas pode potencializar a construção de um saber universitário que seja coletivo, transformador e que tenha como defesa a diversidade epistêmica como elemento constituinte da educação (Ramón Grosfoguel, 2016). Nesse mestrado, os negros demonstraram recusar a incorporação de normas e valores brancocentrados como caminho único para obterem o estimado êxito acadêmico e, muito pelo contrário, reivindicam a negritude como um lugar epistêmico dentro do campo do saber/poder (Ricardo Dias de Castro, 2017; Ângela Figueiredo, 2002; Antônio Sérgio Guimarães 2016; Simone Gilbran Nogueira, 2014).

A partir, então, das inúmeras contribuições acadêmico-políticas, construídas no âmbito de debates do Conexões de Saberes, fui interpelado a pensar a trajetória dos sujeitos dessa pesquisa a partir da categoria de *Fronteira*, proposta, organizada e sistematizada pelo pensamento decolonial (Joaze Bernardino-Costa, 2015; Ramón Grosfoguel, 2008) e, sobretudo, pelas feministas decoloniais (Gloria Anzaldúa, 1999; María Lugones, 2014). Essa interpelação – feita de sobremaneira pela acadêmica Mariana Moreira⁶ - avaliava que as trajetórias dos negros de classe média da UFMG poderiam operar como uma trajetória acadêmico-política fronteiriça. A metáfora da trajetória de fronteira, aqui, é exatamente o fio de navalha sob o qual os universitários negros de classe média deslizam. As fronteiras - físicas e imaginárias -, no pensamento, decolonial, - podem tanto potencializar uma integração ou uma rejeição a um projeto colonial de saber/poder. São, então, nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que atua a colonialidade do poder, bem como é desses aparentes limites, que pode emergir o pensamento de fronteira enquanto um projeto decolonial. A resistência, a partir da perspectiva e do projeto decolonial, é o ponto de partida que interpela e transforma as fronteiras criadas pelo poder euro e brancocentrado. O que rompe com os binarismos modernos e tornam esses limites culturais e étnicos em campos de enunciação de onde é possível se posicionar a partir de lugares, historicamente, silenciados (Gloria Anzaldúa,

⁶É uma acadêmica, mulher, negra, lésbica, da periferia de belo horizonte e que atua como psicóloga clínica residente em um hospital geral da cidade.

1999; Joaze Bernardino-Costa & Ramón Grosfoguel, 2016; Sueli Carneiro, 1995; Ramón Grosfoguel, 2016; María Lugones, 2014).

Em outras palavras, os sujeitos dessa pesquisa de mestrado não estavam interessados em romper, completamente, com a universidade pública brasileira - construída sobre égides colonizadoras, elitistas, racistas e patriarcais -, mas, muito pelo contrário, eles se direcionavam a um projeto crítico decolonial de reconstrução e revalorização de trajetórias negras e feministas no âmbito dessa importante instituição republicana brasileira (Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, 2018b).

É importante dizer que essa aproximação com o campo feminista decolonial já vinha tomando corpo e espaço, no âmbito das pesquisas, atividades extensionistas e docentes do Conexões, na medida em que a “colonialidade do gênero” (María Lugones, 2014) terminou por ser uma categoria de análise que alcançamos a partir de uma trajetória acadêmica e militante em torno do feminismo negro (Patricia Hill Collins, 2016; bell hooks, 2005), interseccional (Kimberlé Williams Crenshaw, 1994; Claudia Mayorga, 2014) e latino-americano (Sueli Carneiro, 1995, Ochy Curiel, 2007; Lélia Gonzalez, 1984). A partir, então, dessas provocações epistêmicas-teóricas-conceituais-metodológicas-éticas-políticas da minha pesquisa de mestrado, sob as “lentes” campo decolonial, aproximei-me dos estudos feministas decoloniais e, assim, dimensão da *fronteira* começou a acompanhar meu corpo, minhas produções acadêmicas, meus projetos subjetivos, políticos e institucionais.

Isto é, o fato de que a realidade e os problemas dos países da América Latina e, nesse caso, o Brasil, sejam decorrentes dos processos de colonização, tem levado a Psicologia - que rompe com o universalismo eurocêntrico/moderno/colonial - a repensar, continuamente, teorias, conceitos e metodologias de pesquisa e reforçado o caráter político das práticas psicológicas nacionais (Marco Antonio Bettine De Almeida, Alessando Soares Da Silva & Felipe Corrêa Pedro, 2012).

Essas mudanças, no campo da Psicologia, mobilizaram, inclusive, a American Psychological Association - Associação Americana de Psicologia (APA), a pedir desculpas pela produção, histórica de um conhecimento e prática psicológica de reiteração do racismo estrutural. Essa postura veio a público, no dia 20 de Outubro de 2021, por meio da publicização de uma agenda de trabalho na APA para desmantelamento do racismo sistêmico norte-americano, bem como um projeto, a longo prazo, para

repensar a equidade em saúde na Psicologia. De acordo com os coordenadores do GT Psicologia e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), mais do que um pedido de desculpas formal, é preciso que a APA abrace um projeto antirracista por meio de ações de reparação material, simbólica e epistemológica. Essa defesa da pluralidade das bases da produção da ciência, portanto, podem continuar fortificando um caminho latino-brasileiro de pesquisas e ações que produzam saberes e fazeres não ocidentais, embasados em epistemes locais indígenas, afro-brasileiras e populares. A Psicologia Social latino-brasileira, a bem da verdade, há anos já desenvolve frentes antirracistas junto aos vários movimentos sociais que se interseccionam para combater sistemas históricos de opressão (ANPEPP, 2021)

Dessa forma, as “lentes” com as quais alguns psicólogos têm olhado para os problemas da desigualdade, no contexto brasileiro, têm, também, focado os valores e as potencialidades que temos a partir da produção de um corpo-geográfico-epistêmico que, historicamente, resiste às violências decorrentes dos efeitos da colonização/genocídio/epistemicídio de saberes emancipatórios da diáspora e de demais sujeitos, historicamente, excluídos dos campos legítimos de enunciação pública (Cândida Beatriz Alves & Polianne Delmondez, 2015; Cláudia Pons Cardoso, 2014; Nima Lino Gomes, 2017; Ramón Grosfoguel, 2016; María Lugones, 2014; Claudia Mayorga, 2014). E, aqui, estaríamos falando, sobretudo, das populações indígenas, afro-brasileiras, bem como sujeitos de origem popular, LGBTQs, migrantes e mulheres, entre outros.

Toda essa experiência modulou-me em um processo subjetivo e político que, em um primeiro momento, voltou-se para as questões de acesso e permanência de universitário populares, pretos e indígenas na universidade. E que, em um segundo momento, acompanhou a minha inserção docente, de modo que me vi às voltas com uma preocupação em torno da produção do conhecimento universitário em todas as esferas que atravessam o projeto pedagógico-político da UFMG. E, sendo assim, no âmbito do Conexões, dois grandes guarda-chuvas analítico-interventivos tornaram-se meus alicerces acadêmicos e meu projeto de mundo: os estudos sobre democratização da sociedade-universidade e as epistemologias feministas.

1.3.O problema de pesquisa: decolonizando currículos, práticas, pensamentos e projetos de sociedade

Essa tese, portanto, situa-se dentro de um cenário universitário que tem sido interpelado por pensamentos, práticas e saberes, historicamente, excluídos dos espaços de enunciação e de legitimidade pública; assim como é o caso do ensino superior público brasileiro. Nesse sentido, recentemente, é possível reconhecer que o espaço da universidade convive, de forma publicamente conflituosa, com uma pluralidade de perspectivas sobre as rotinas pedagógicas universitárias, dos temas de investigação no campo da ciência, dos modos de saber-fazer pesquisa-ensino-extensão e da dinâmica societária. Reconhece-se, nessa direção, por exemplo, uma incipiente, mas importante potência democrática racial e popular no ensino superior público. O que parece ter sido potencializado pela institucionalização das políticas de ação afirmativa enquanto uma demanda histórica do movimento negro. Esse enegrecimento, não só empírico-populacional da comunidade acadêmica, mas, também, epistêmico, conceitual e metodológico; tem trazido para o âmbito da política educacional outros modelos, perspectivas e campo-temas de produção de conhecimento (Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, 2018b; Nilma Lino Gomes, 2017).

Paralelamente a esse movimento, podemos citar, também, como uma posição feminista mais fortificada, na ciência, tem levado à interpelação de pilares históricos da universidade pública, das maneiras de se pensar a produção de conhecimento e colocado, em disputa, os vários projetos de ensino e sociedade possíveis quando rompemos com a pretensa neutralidade do gênero nas produções acadêmicas e políticas (Alisson Jaggar & Susan Bordo, 1998). Críticas advindas “da outra da outra”, mulheres inapropriadas (Hooks, Brah, Sandoval, Anzaldúa, Levins Morales, Bhavnani, ... & Talpade Mohanty, 2004) movimentaram o feminismo no sentido de reconhecer que para além do gênero, outros marcadores sociais – como classe, raça, sexualidade e território – deveriam ser levadas em consideração nas nossas análises da violação/emancipação dos sujeitos em sociedade (Claudia Mayorga, Alba Coura, Nerea Miralles & Vivane Martins Cunha, 2013). Ademais, reconhece-se que a colonização latina ainda nutre processos epistemicidas que eliminam as propostas de conhecimento e jeitos de se pensar política educacional a partir/com/para a "epistemologia local" africana, afro-brasileira e

ameríndia. Com isso, queremos dizer que tem havido um movimento antirracista, feminista, indigenista, afroreferenciado e decolonial que agencia a politização das bases de sustentação das condições de produção do conhecimento científico, os meios de alcançá-lo e as suas possibilidades de análise-intervenção e transformação da sociedade.

Para além, no entanto, desses três movimentos citados – o antirracismo, o feminismo e a decolonialidade– é certo que há vários outros caminhos críticos que docentes sustentam como ponto de partida e horizonte das suas produções e ações acadêmicas. Quais são essas outras fontes críticas? Como elas se relacionam com um projeto de universidade que, também, pluralize os sentidos de universal da universidade pública? Ora, toda essa pluralização das práticas de conhecimento como um fenômeno, fundamentalmente, político tem nos questionando: quem pode ser o sujeito (individual e/ou coletivo) da enunciação científica? Quais saberes são legítimos o bastante para comporem o âmbito do ensino superior público e de seus centros de pesquisa? Quais são as estratégias de construção de um conhecimento, saber e prática que tensione os alicerces modernos, experimentais, racionalistas e positivistas de produção científica como modelos únicos e totais de ciência? Com quem esses saberes têm sido construídos? E para quem? O que eles têm de anticolonial? Diante desse cenário, portanto, investigaremos, a partir de uma perspectiva decolonial, como alguns docentes da UFMG constroem e interpelam a universidade pública e deslizam pelas fronteiras decoloniais de (re)existência. A partir das contribuições do campo psicossocial e psicopolítico, em interface com a perspectiva decolonial, tomamos as trajetórias de docentes da UFMG como analisadores de um projeto de sujeito, sociedade e de universidade que colabore na expansão da universidade como local transmoderno e decolonial (Ramón Grosfoguel, 2016) de produção de ensino, pesquisa e extensão.

O pensamento crítico de fronteira é a resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade. Ao invés de rejeitarem a modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias de fronteira subsumem/redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação descolonial, em prol de um mundo capaz de superar a modernidade eurocentrada. (...) O pensamento de fronteira não é um fundamentalismo antimoderno. É uma resposta transmoderna descolonial do subalterno perante a modernidade eurocêntrica (Ramón Grosfoguel, 2008, p. 138).

Dessa forma, é certo que alguns docentes não abandonam a pesquisa ocidental ou (quase) tudo o que se produziu nos últimos séculos a partir das matrizes *mainstream* de conhecimento. E

Com isso, pretende-se deixar claro que não se trata de negar, como fazem algumas leituras mais radicais do pensamento descolonial, a importância, para a América Latina, do saber produzido e acumulado nos parâmetros ocidentais, inclusive de teor crítico, ou de declarar, de pronto, a excelência do conhecimento produzido no Sul Global, mas de problematizar as causas e os efeitos das posições assimétricas atribuídas às diferentes regiões do mundo no que concerne à produção de conhecimento e como esse processo foi e é constitutivo das relações de poder vigentes na ordem global capitalista (Breno Bringel & Renata Varela, 2016, p. 476).

Assim, vários intelectuais empenham-se em rever aqueles conceitos, motivos e ideias do cânone que são sustentáculo aos modelos de conhecimento que tentam disfarçar suas ideias discriminatórias, violentas e epistemicidas por meio de discursos de objetividade, neutralidade e verdades científicas. Em um movimento contrário, alguns docentes da UFMG, a partir de suas diferentes trajetórias e formações acadêmico-políticas, têm (re)valorizado saberes, práticas, vivências, cosmologias e epistemologias de grupos, historicamente, subalternizados como campo de saber/viver legítimo. Certos de que é necessário que se potencialize o uso das brechas e dos furos institucionais da universidade pública para que se interpele os alicerces coloniais do ensino superior; voltamos os nossos olhos, estrategicamente, aos professores da universidade. Que junto a técnicos administrativos e estudantes constroem, fomentam e publicizam – das mais distintas maneiras - o debate anticolonial na universidade. Por meio de palestras, debates, aulas abertas, mesas redondas, oficinas, sarais, resoluções, políticas internas, solidariedades com os movimentos sociais e políticos, oferta de currículos interdisciplinares e transversais; bem como de disciplinas acerca do debate sobre a desigualdade de raça, gênero, geração, território, classe e sexualidade no Brasil.

Todas essas frentes de ação têm redimensionado as verdades e interpelado as violências (brancocentradas, racistas, eurocênicas, elitistas, burguesas, patriarcais, adultocênicas, sexistas, LGBTfóbicas, conservadoras e etc...) que, historicamente, a universidade sedimentou como sendo a sua principal face (Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, 2018b) Diante de uma atmosfera, então, em que as questões referentes ao debate da democratização epistêmica-teórica-metodológica da universidade ganham mais legitimidade pública, política e científica - sobretudo, a partir da contribuição de

saberes das feministas, populações indígenas, afrodiáspóricas e latino-americanas - ; pretendemos compreender como os docentes da UFMG performam o tripé ensino-pesquisa-extensão a partir de saberes e práticas que colaboram na resistência à hegemonia colonial como parâmetro na construção da ciência e do conhecimento ocidental, latino-americano e, sobretudo, brasileiro.

Tem-se tornado, portanto, um movimento importante, dentro do âmbito da decolonialidade, problematizar as aproximações e as distinções entre as perspectivas críticas da América Latina que tomem como referência as diferenças que recaem sobre o Brasil e os outros países latinos. Esse, de fato, é um ponto a ser problematizado na medida em que a colonização portuguesa foi o processo colonial mais duradouro da Europa na América Latina e, em muitas vezes, o Brasil aparece como uma realidade paralela aos desafios latino-americanos. É importante, nesse sentido, habitar a modernidade/colonialidade de pensamento brasileiro para que os estudos decoloniais não privilegiem a América hispânica em detrimento da portuguesa (Luciana Ballestrin, 2013). Essa pesquisa, diante dessa crítica pretende visibilizar vozes brasileiras que têm se empenhado na construção de uma prática decolonial.

Considerando, porém, que não há qualquer outra possibilidade de estar no mundo que não esteja embebida na própria história do sujeito, não estamos interessados nas verdades desses docentes e nem estamos interessados em romantizar as suas trajetórias. Longe da ideia das pesquisas que operam com a dimensão de “descoberta dos fatos”, a investigação com os pesquisadores/docentes, nessa pesquisa, assume o significado da “compreensão”. Compreender está, diretamente, vinculada a um exercício epistemológico e a uma prática ético-política. Sendo assim, não existe o mundo tal como ele é porque o mundo é uma leitura que fazemos dele a partir das nossas inserções culturais nos âmbitos familiares, sociais e institucionais pelos quais circulamos. A compreensão do mundo não existe independentemente da nossa existência. E é justamente o reconhecimento dessa impossibilidade de estar no mundo, sem ser parte dele, que nos exige uma abertura para a própria reinvenção da ciência, da pesquisa e dos sujeitos envolvidos nesse processo (Cássio Eduardo Viana Hissa, 2017). A compreensão desses docentes, portanto, em suas práxis de ensino, pesquisa e extensão revela compreensões deles sobre eles mesmos, sobre a universidade e sobre a própria sociedade. São nesses meandros que queremos deslizar.

Para alcançarmos esse desejo de pesquisa, então, recorreremos ao campo narrativo (auto)biográfico como um campo metodológico composto por um conjunto de estudos, propostas, críticas e princípios – quase nunca homogêneos – que lançam luz a inevitabilidade de se compreender a experiência como um conjunto de histórias vividas e narradas (Antônio Bolívar Botía, 2002; Michael Connelly & Jean Clandinin, 2011). O que, analiticamente, requer uma atuação de pesquisa que intencione compreender e interpretar as dimensões subjetivas e coletivas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis. A atmosfera das pesquisas narrativas apontam, então, para a emergência de um caminho de pesquisa alternativo aos modelos hegemônicos, colocando, em cena, uma interpelação aos modos de produção do conhecimento positivista e moderno; autorizando a abertura de outros horizontes para as investigações interpretativas que tomam como campo de análise-intervenção a vida social, política, comunitária, discursiva e cultural, em oposição à busca por leis gerais e prescritivas do comportamento humano (Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, 2019b).

Certos de que todo projeto de sujeito está, invariavelmente, associado a um projeto coletivo de sociedade – ainda que com tensões, paradoxos e ambiguidades – tomaremos as trajetórias individuais, coletivas, políticas e acadêmicas dos docentes como a intersecção psicossocial que nos interessa para essa pesquisa. O que de sujeito há nesse projeto de universidade? O que de universidade há nesse projeto de sujeito? Como isso se relaciona, se harmoniza, se associa, se assimila, se tensiona e transforma o sujeito e a universidade?

Dentro desse contexto, apostamos em construir dez narrativas (auto)biográficas, com docentes da UFMG, para compreendermos a potência decolonial da produção e institucionalização do conhecimento.

Sendo assim os **Objetivos de Pesquisa** são:

- **Objetivo Geral:** compreender como os docentes do ensino superior público produzem saberes e fazeres que decolonizam o conhecimento, ciência e a sociedade no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais.

- **Objetivos Específicos:** 1) elencar elementos das trajetórias dos professores que (im)possibilitaram a entrada desses sujeitos como docentes na UFMG, 2) analisar os processos psicossociais e psicopolíticos envolvidos na construção econômica, étnica/racial, sexual/gênero e territorial desses docentes em suas trajetórias pessoais e acadêmicas, 3) elencar as estratégias pedagógicas, acadêmicas e políticas de combate à colonização do pensamento/prática científica por meio das atividades de ensino-pesquisa-extensão, 4) investigar a concepção e a percepção que esses docentes constroem sobre a democratização do ensino superior público e da sociedade na América Latina e no Brasil e, por fim, 5) definir o que esses docentes compreendem como resistência político-acadêmica no atual contexto da Universidade Federal de Minas Gerais e do Brasil.

1.4. Sobre as críticas epistemológicas feministas: qual ciência para se pensar a relação Sujeito e Sociedade?

Diante desse cenário, essa tese compõe um campo, junto a um arcabouço de pensamentos e pensadores críticos – entendido, aqui, por enquanto, como todo e qualquer movimento que reconheça limites ao projeto positivista e experimental de ciência –, que assumem que o modelo cartesiano exige reconstrução e revisão constante. Assim como, vale reforçar, qualquer outro projeto de pensamento, inclusive os ditos *estudos críticos* que não estão isentos de reavaliações e deslocamentos (Donna Haraway, 2005).

Ora, o pensamento psicossocial internacional e nacionalmente precisou se implicar com construções de sentidos para uma postura em relação às concepções da relação sujeito e sociedade que, à grosso modo, é o terreno amplo e fértil para a produção da Psicologia Social. Em minha formação em Psicologia Social, construí um amplo diálogo na interseção entre a Psicologia Comunitária (Maria de Fatima Quintal de Freitas, 2001; Claudia Mayorga, 2014), a Psicologia Social Latino-Americana (Ignácio Martín-Baró, 1996; Maritza Montero, 2003) e o pensamento feminista decolonial (María Lugones, 2014). O que, por sua vez, foi lapidando uma visão de *sujeito/sociedade* como um elemento histórico, político, híbrido, complexo e paradoxal. Sujeito e sociedade são, portanto, processo.

Nesse sentido, a subjetividade deriva de lógicas que não se localizam apenas no sujeito e/ou, apenas, na estrutura. O sujeito, assim como a sociedade, é uma categoria histórica

e heterogeneamente construída dentro de uma ampla gama de práticas e discursos temporais, frágeis e densos. Não faria sentido em falar de um sujeito racional super conhecedor de si; mas de posições subjetivas diante das dinâmicas privadas, públicas, políticas e institucionais; sendo o que chamamos de trajetória *em si* o efeito forjado de uma fixação parcial de experiências mediante a criação de pontos nodais para análise de uma pesquisa com objetivos muito específicos. Isso significa que a trajetória *em si* nada é. Ela só existe por um recorte arbitrário de análise do pesquisador. Jamais a encontraremos ensimesmada, mas poderemos tangenciar os efeitos de posições de nossos sujeitos de pesquisa em situações e cenas da vida cotidiana que dão indícios sobre suas existências que acontecem no campo sócio-histórico e na sociedade. Sendo assim, concebemos, aqui, o sujeito como um ser não-essencializado, resultado de uma experiência histórica e processual, portanto. A questão do sujeito, nesse sentido, não é a questão de uma substância, mas de um projeto a ser realizado em parte pelos indivíduos e, também, em função de uma mudança que se refere não, apenas, aos seres humanos na sua singularidade, mas à sociedade em seu conjunto (Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, 2018a, p. 349).

E, sendo assim, a prática em pesquisa, para o campo psicossocial que sustenta essa pesquisa, só é possível porque ela se debruça sobre o interminável paradoxo de ser sujeito e sociedade *ao mesmo tempo*. Sendo importante, aqui, que abandonemos, como pensadores psicossociais, a perspectiva da ordem, do determinismo, da linearidade e do reducionismo em direção a um saber que assuma a circularidade, a desordem, a complexidade e a emergência criativa de novos significados no magma que atravessa a relação sujeito/sociedade (Cornelius Castoriadis, 1982; Liana Fortunato Costa & Shyrlene Nunes Brandão, 2005; Joan Scott, 2005). O que, também, traz a complexidade necessária para que possamos investigar os nossos problemas de pesquisa a partir de dilemas complexos que exigem, portanto, interrogações tão complexas quanto aos enigmas que pretendemos investigar.

Recordo-me de algo que, nessa direção, foi central para uma virada crítica em minha formação. Nos processos de análises e da escrita acerca da caminhada metodológica do mestrado, em janeiro de 2017, apresentei à Mayorga, em orientação, parágrafos e mais parágrafos de vários autores homens brancos pós-modernos com contribuições incríveis para que radicalizássemos a ideia do método como processo ético-político e não, apenas, como procedimento de busca de verdades. À essa época, eu já havia realizado algumas disciplinas, na graduação e na pós, que traziam reflexões em torno da inevitável implicação política do fazer científico. Nos núcleos de pesquisa pelos quais passei, sobretudo, no Conexões, as reflexões epistemológicas e metodológicas sempre ocuparam grande parte do meu desejo acadêmico. E o feminismo sempre esteve presente em cada segundo da minha caminhada na Psicologia Social: nas amigas, nas

práticas de afeto e sexualidade, na compreensão do mundo, na análise de mim mesmo e etc.

E jamais esquecerei dessa última grande orientação antes de enviar o mestrado para a leitura da banca. Mayorga me provocou a pensar em um sintoma interessante da minha escrita. Ainda que embebido de feminismo durante vários anos da minha formação, curiosamente, nas reflexões críticas sobre a ciência no mestrado, investi em escrever reflexões sobre a produção humana e política da ciência a partir de vários intelectuais homens, brancos e europeus. E, ao final dessa parte metodológica, sinalizo, no ultimíssimo parágrafo, algo como “assim como as feministas já disseram”. Não citei nenhuma delas e não investi em trazer as epistemologias feministas em lugar algum da escrita. Mayorga reconheceu que, nesse momento, eu me encontrava fazendo disciplinas metodológicas que me mobilizaram bastante em torno das reflexões de alguns autores como Cornelius Castoriadis, por exemplo. Ainda assim, as reflexões construídas por esse *ato mayorgano* não se direcionaram a impedir que homens críticos estivessem no trabalho. A questão era porque as mulheres críticas não estavam.

Tornei-me outro Ricardo acadêmico a partir desse momento. Nesse sentido, além de tornar a raça e a classe centrais para as minhas análises e militância, o gênero desponta, radicalmente, como um elemento sem o qual eu não consigo sequer mais habitar o mundo. Desse modo, coloquei gênero em tudo. Ou melhor: o reconheci em tudo. E, definitivamente, fui tocado pela práxis feminista quando avaliei ser impossível pensar um movimento de crítica aos alicerces, pretensamente, neutros, objetivos e racionais da ciência tradicional, sem que nos refiramos às mulheres, epistemicamente, organizadas, em toda a sua diversidade, para lançarem limites ao projeto moderno de ciência. A partir daí, Paula Rita Bacellar Gonzaga, que a essa época morava comigo em um condomínio popular próximo à UFMG, convocou-me ao pensamento e à política do feminismo negro com uma força que me transformou em níveis extraordinários. Impossíveis de serem dimensionados.

A epistemologia feminista, então, foi se tornando o principal projeto crítico de ciência com o qual comecei a pensar e produzir conhecimento. Potencializando, com o tempo, uma postura pesquisadora embasada no reconhecimento das intenções políticas e dos projetos de vida, de sociedade e de sujeito de toda e qualquer proposta intelectual. Sobretudo porque a partir da politização do pessoal – conforme bandeira de luta histórica

do feminismo (Carol Hanish, 2016; Donna Haraway, 2005; Djamila Ribeiro, 2017) – é urgente que reconheçamos que a existência e a experiência humana estão sempre circunscritas a um lugar social e epistêmico que produz o conhecimento, portanto, a partir de alguma susceptibilidade que abre brecha para alguma interrogação do/para/pelo/sob/sobre o mundo.

As análises e as intervenções de uma Psicologia Social, digamos, feminista, pretende pensar os processos da vida subjetiva e coletiva na direção da garantia de uma cidadania plena, o que só é possível a partir de uma “pedagogia materialista dos afetos” em que a ideia de produção do conhecimento está, intimamente, relacionada ao diálogo, à escuta e à construção conjunta. Sujeito e objeto de pesquisa se fundem a partir dessas perspectivas. O desejo de pesquisa-intervenção, a partir do feminismo, pretende visibilizar, inspirar-se, afetar-se pelos saberes daqueles que não foram convocados a participar do contrato social vigente. De modo que seja possível vislumbrar um novo mundo mais ancorado nas vozes democráticas, nas lutas populares e nas práticas autoconscientes. O feminismo, assim, toma um lado e reconhece no “lado” a forma mais objetiva de assumir o compromisso com a produção do conhecimento (Marlise Matos, 2018).

Assim, como muitas outras feministas, quero argumentar a favor de uma doutrina e de uma prática da objetividade que privilegie a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança na transformação dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver. Mas não é qualquer perspectiva parcial que serve; devemos ser hostis aos relativismos e holismos fáceis, feitos de adição e subsunção das partes. O “distanciamento apaixonado” (Kuhn, 1982) requer mais do que parcialidade reconhecida e autocrítica. Precisamos também buscar a perspectiva daqueles pontos de vista, que nunca podem ser conhecidos de antemão, que prometam alguma coisa extraordinária, isto é, conhecimento potente para a construção de mundos menos organizados por eixos de dominação (Donna Haraway, 1995, p. 24).

Dessa forma, é impossível, para mim, hoje, desvincular as discussões hermenêuticas da produção da ciência (Ágnes Heller, 1989) de um projeto de rehumanização de corpos, pensamentos, tecnologias, estéticas, cosmologias e práticas que foram exterminadas pelo racismo e pelo patriarcado colonial e, portanto, impedidas, parcialmente, como conhecimentos legítimos (Ramón Grosfoguel, 2016). E, a partir desse desejo de produzir um conhecimento psicossocial crítico e afirmativo a partir das contribuições que tomam como centro, sobretudo, o lugar epistêmico das mulheres negras brasileiras, fui atravessado por uma certa hermenêutica da suspeita (Wanda Deifelt, 1992) que as feministas performam como postura, projeto e horizonte da produção do

conhecimento e da ciência.

Endossamos, aqui, então, o que inúmeros autores da Psicologia Comunitária têm defendido como a práxis de uma psicologia que se preocupa, qualitativamente, por problemas, sintomas, questões e situações contemporâneas coletivas que nos exigem um esforço na construção de um conhecimento inter e transdisciplinar que aponte as limitações do uso de uma única disciplina como a verdade total. De modo, que a postura investigativa seja, fortemente, convocada a ser mais pautada pelo problema de pesquisa e não pela prescrição de um campo científico à priori que se aplique a qualquer fenômeno da realidade (Maria de Fatima Quintal de Freitas, 2001; Cezar Wagner de Lima Gois, 2008; Antonio Maspoli de Araujo Gomes, 1999; Ignacio Martín-Baró, 2013; Maritza Montero, 2006; Verônica Morais Ximenes & João Paulo Pereira Barros, 2009).

Diante dessa atmosfera, é importante reconhecer que tenho circulado no que tem sido reconhecido como uma ampla frente *crítica* da Psicologia Social. O que significa defender e construir um jeito de pensar e fazer Psicologia Social que

(...) se caracteriza principalmente por questionar os modos de produção de conhecimento e prática da Psicologia e perseguir a transformação social e a relevância social da pesquisa e intervenção sobre os problemas sociais que assolam o país. Para tanto, coloca-se contra as abordagens positivistas e experimentais, a neutralidade científica e as perspectivas individualistas de abordagem dos fenômenos psicossociais, defendendo, ao contrário, a produção de um conhecimento contextualizado, participante e co-construído por pesquisadores e atores sociais, como forma de contribuir para a solução dos problemas sociais que vivenciam e transformar sua realidade social (Maria Cristina Ferreira, 2010, p.59).

Diante desse cenário, a Psicologia Social Crítica, que embasa as nossas produções, sustenta a construção e atuação de um conhecimento interdisciplinar e transdisciplinar que não tem medo de enfrentar a diversidade/divergência de pensamentos sobre o “mesmo” problema. Afinal, um problema de pesquisa nunca é o “mesmo” na medida em que se produzem sentidos e intervenções distintas para ele. E, levando-se em consideração as contribuições do feminismo à Psicologia Social Crítica (Karla Galvão Adrião, 2015; Maria Cristina Ferreira, 2010), foi se tornando possível sustentar as minhas interrogações e problemas de pesquisa dentro de um espectro de pensar/fazer conhecimento que assumisse a ciência como uma prática humana que ora reproduz sistemas de poder coloniais, sexistas, racistas, heteronormativos e classistas; ora os questiona. Às vezes, até mesmo, simultaneamente.

No entanto, ainda com todas essas ponderações que colocam furo à produção do

conhecimento e da ciência ocidental, não podemos negar que é preciso exercitar a ciência, o conhecimento e a pesquisa se acreditarmos que essas esferas podem potencializar a construção de um projeto de sujeito e de sociedade que pensem sobre si e sobre o mundo. E que, sobretudo, transformem-se nesse encontro. É primordial, diante dessas considerações, que entendamos, então, que existam modelos, perspectivas e paradigmas que motivam os sujeitos e a comunidade científica a efetivar determinados argumentos em um dado contexto. Essa atmosfera subjetiva, histórica e política por de trás (e na frente) dos conhecimentos, em última análise, podem ajudar a falsear a ideia de neutralidade e objetividade de argumentos alicerçados em uma ciência mais tradicional que reivindica para si o status de verdade (David Pessoa de Lira e Celio Juliano Barroso Trindade, 2016; Martha Giudice Narvaz e Sílvia Helena Koller, 2006).

Isso não quer dizer que a ciência feminista não deseje e não produza seus critérios de verossimilhança, nos termos de Ágnes Heller⁷ (1989), no âmbito da ciência. Porém, aqui, a verossimilhança em nada tem a ver com a identificação de uma verdade universal e racional defendida pelos métodos positivos e experimentais de uma Psicologia mais tradicional. O verdadeiro saber crítico, na proposta de ciência feminista, decifra e explicita as ideologias nas quais ele está imerso e, ainda que não exista A verdade (com A maiúsculo), o saber precisa ser claro e inteligível à comunidade acadêmica e à sociedade civil. E, sobretudo, aberto às críticas que o desestabilize como o único ponto de vista possível. Aqui, compactuamos com uma ideia, então, de conhecimento que tem um compromisso com a auto-vigilância e com uma vontade de compreender que não se cessa; configurando-se como uma busca interminável por produções de sentidos sobre o mundo (Donna Haraway, 2005). Sentidos que apenas fazem sentido dentro de um conjunto de posições, teorias e procedimentos imersos em uma história na qual aquele conhecimento se produziu (Ágnes Heller, 1989).

Ciência, nessa trajetória que explicito, foi se constituindo, para nós, então, como um campo de atuação na dúvida, na pergunta, nos problemas e nas inúmeras e, por vezes, antagônicas possibilidades de dar sentidos -sempre provisórios – aos enigmas que construímos a partir das nossas experiências acadêmicas em relação ao sujeito e a sociedade. Sentidos, invariavelmente, relacionados a um desejo de produzir uma

⁷Não tomo Heller como uma filósofa feminista, mas apresento a sua contribuição em diálogo com o argumento feminista que construo.

sociedade com horizontes mais democráticos, autônomos e que tenha a liberdade como o ponto de partida e horizonte da prática científica pública. Vide as concepções de crítica, autonomia e liberdade que dão sustentação aos saberes psicossociais comunitários e ao pensamento decolonial e feminista (Soraia Ansara & Bruna Suruagy do Amaral Dantas, 2010; Claudia Pons Cardoso, 2014). Não há dúvidas, aqui, de que o pressuposto ético-político psicossocial é o de que os sujeitos podem se libertar das amarras societárias que os aprisionam e, em contrapartida, produzirem sentidos mais democráticos para as suas vidas e ao mundo comum.

E, sendo assim, o conhecimento acadêmico que comecei a construir embasou-se na intervenção psicossocial como o paradigma da construção de conhecimento; sendo a educação, portanto, um dispositivo político e emancipatório para todos os seus agentes: docentes, discentes, profissionais, servidores e a própria sociedade civil (Paulo Freire, 1987; bell hooks, 2013). E é, a partir desse cenário amplamente questionador e desse projeto de ciência emancipadora, que foi sendo possível amarrar um projeto psicossocial e psicopolítico feminista ao problema de pesquisa dessa tese: a decolonização da universidade pública desde os/as docentes da instituição.

1.5.Sobre a trajetória no doutorado em tempos pandêmicos e bolsonaristas

Com a intensa aproximação com os estudos decoloniais, começo uma investigação acerca de como esse campo poderia colaborar na elaboração de um conhecimento crítico e emancipatório acerca do ensino superior e das universidades públicas brasileiras. Nessa primeira aproximação com o tema “universidade decolonial”, deparamo-nos com pensamentos e propostas que versavam, sobretudo, sobre os vários projetos de se pensar a universidade a partir de parâmetros que pretendem a transformação da sociedade brasileira desde um ethos latino-americano emancipatório que leve em consideração os nossos problemas/potências centrais. O que aponta para um cenário de disputa em relação ao que a universidade pode ser, do ponto de vista político-pedagógico, a partir do conflito entre “novas” e tradicionais e hegemônicas matrizes institucionais de ensino superior (Manuel Tavares & Tatiana Romão, 2015).

Diante de um cenário em que houve ascensão de governos de centro-esquerda (2003-2015), no Brasil, com pautas progressistas e expansionistas para o ensino superior público brasileiro, vivemos momentos em que o horizonte de transformação e

financiamento do tripé ensino, pesquisa e extensão eram uma utopia possível. Ainda que nunca, totalmente, justa.

No entanto, nenhum de nós estaríamos preparados para os efeitos de uma tragédia anunciada que se iniciava com os movimentos difusos das manifestações de 2013 protagonizadas, inicialmente, por pautas relacionadas ao aumento do preço da passagem dos ônibus. Ora, junho de 2013 abriu uma fenda no debate político brasileiro que ainda nos exige boas doses de análises. Não pretendo esgotá-las, aqui, mas, é importante para que sigamos, que alguns pontos desses eventos sejam considerados. Afinal, eles foram a oportunidade política para a consolidação do movimento bolsonarista. Movimento esse que afetou a mim, aos meus e toda força progressista, revolucionária e educadora desse país.

Oito anos após essa *ambígua* manifestação nacional de 2013 – para dizer o mínimo - o que podemos perceber é que, em um primeiro momento, toda essa insurreição gravitava em torno do aumento de vinte centavos no transporte público. Essas pautas não se reduziam ao preço da passagem de ônibus e, para além dos “0,20 centavos”, a bandeira política referia-se aos direitos do cidadão em relação à mobilidade urbana mais ampla. De modo que o acesso ao transporte público fosse enquadrado como um direito fundamental relacionado a outras políticas públicas como educação, saúde e lazer.

A particularidade, em 2013, está diretamente associada às mobilizações pelas redes virtuais e pela nacionalização de pautas que se encontravam alocadas, separadamente, em várias capitais do Brasil e no Distrito Federal até então. Ademais, o protagonismo do eixo Sudeste, em 2013, em São Paulo e Rio de Janeiro, chamou a atenção dos meios de comunicação o que culminou, em um reconhecimento público pela mídia tradicional desses eventos como acontecimentos históricos e políticos relevantes.

A luta, nesse momento, era, sobretudo, pela desmercantilização da vida comunitária e pública e, após intervenções da polícia militar contra manifestantes e jornalistas em 13 de junho de 2013, houve a solidificação de um sentimento de revolta, que se difundiu pelas redes sociais. Essa difusão culminou num movimento, com pautas políticas diversas, pretensamente, “suprapartidárias” e, muitas vezes, antagônicas em relação à corrupção da classe política e contra a má qualidade dos serviços públicos. E, sendo assim, tendo em vista os escândalos históricos de corrupção, sob o governo Lula-Dilma, o antipetismo tonifica a insatisfação de uma classe média emergente e de uma

elite brasileira que decidiu “acordar” e interferir, mais diretamente, nos rumos públicos e institucionais da nação (Ilse Scherer-Warren, 2014).

Nesse período, eu me encontrava em intercâmbio acadêmico em Los Angeles, Califórnia, Estados Unidos. Mudei-me para o centro da produção cultural de massa dos EUA interessado em vivenciar um pouco do glamour e da produção do cinema hollywoodiano. Em Los Angeles, assim como em outras médias e grandes cidades espalhadas pelo mundo, houve uma movimentação internacional, em 2013, para que brasileiros, que se encontrassem em terras estrangeiras, engajassem-se em manifestações de apoio ao nosso povo. A manifestação, em Los Angeles, foi agendada para acontecer, em Beverly Hills, em uma tarde de algum dia da semana que não me recordo mais.

Estranhei o local da manifestação por entender que se solidarizar com uma pauta popular brasileira em um dos CEPs (Código de Endereçamento Postal) mais caros do mundo soava como uma piada. No entanto, o evento foi organizado por brasileiros muito queridos e progressistas e digo isso porque construímos um laço depois dessa manifestação. O casal que puxou essa manifestação é uma dupla de artistas - ele músico, ela atriz - e ambos mobilizaram uma página no Facebook para que nós brasileiros pudéssemos estar juntos na área mais central da cidade.

Acadêmicos de todas as áreas de graduação e pós-graduação apareceram no local marcado, bem como profissionais liberais, residentes na cidade, e turistas que estavam por lá. Entendi que, independente, do local soar estranho, era legal estar com brasileiros de luta. Porém, nem tudo foi sobre o modelo de luta que eu esperava. Em primeiro lugar, a polícia de Los Angeles esteve presente o tempo inteiro porque foram avisados com antecedência que haveria uma manifestação de brasileiros ali. Não podemos esquecer, jamais, que a polícia de Los Angeles já foi considerada uma das mais violentas e racistas do mundo. O que me assustou, em seguida, foi quando fui avisado de que não caminharíamos porque isso era proibido na cidade. O “movimento” era parado mesmo.

O segundo choque foi quando vi placas como “O Meu Brasil está dando PT” em um jogo de semântica que paralelizava a ideia de Perda Total e Partido dos Trabalhadores. Estranhei aquilo. No momento dessa manifestação em Los Angeles, não estava tão óbvio, para mim, que o antipetismo estava ganhado espaço na manifestação do “povo” brasileiro. Em seguida, vi que a Rede Globo chegou, ao espaço, para fazer a cobertura. Tom Cavalcante, um humorista que vive fazendo performances histriônicas de gays, mulheres

negras e empregadas domésticas, apareceu e ofereceu seu parecer sobre o que estava acontecendo. A fala de Tom denunciava que quem estava no poder central – Dilma e o PT – eram responsáveis por um saqueamento público sem precedentes na história do Brasil. Ademais, apareceu uma jovem do Peru – e não me perguntem como essa jovem chegou ali nesse movimento de brasileiros – com bandeiras vermelhas em referência ao PSTU (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado) e do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Assim que ela apareceu e permaneceu no espaço, duas senhoras brancas brasileiras – a cara da Elite do Atraso (Jessé Souza, 2019) – foram para cima dela e gritaram frases como “O Brasil jamais será vermelho”, “A culpa do meu país estar assim é a de vocês comunistas”.

Uma das senhoras tentou capturar uma das bandeiras que a menina levantava à força. A jovem mesma se protegeu do ataque. Não passou muito tempo, outros brasileiros colocaram o hino nacional para tocar em um caixa de som potente. Alguns brasileiros se enrolaram na bandeira do Brasil ao mesmo tempo que bradavam os trechos do hino. Ainda sem entender muito bem por que aquela cena da bandeira e do hino me incomodava em um nível assombroso, achei tudo muito cafona e sem propósito. Gente branca demais, “corretinha” demais: gente desinteressante. E só não foi desinteressante, totalmente, porque havia uma juventude progressista junto comigo. Todos nos olhamos e estranhamos esses movimentos de alguns brasileiros. Fui tentar interceder, junto às madames, que insistiam em adotar uma postura anti-esquerda, mas uma brasileira que fazia pós na UCLA (University of California, Los Angeles) me segurou e disse que era melhor ficarmos tranquilos e não arrumarmos muita confusão. Bem, fato é que eu estava achando tudo muito estranho. Havia um discurso de medo do comunismo e citações à Venezuela que rimavam com aquele tom de Marcha da Família com Deus pela Liberdade de março de 1964. Mal sabíamos naquele momento, mas essa cena, em 2013, vivida em Los Angeles, com aproximadamente uns trinta brasileiros, era a manifestação estético-política que ganhava corpo no Brasil de uma movimentação nacional contra a esquerda, o governo Dilma e a favor de uma retomada de princípios, ferrenhamente, liberais e mais conservadores para o país.

Por sua vez, a mídia e a sociedade civil começaram a dividir os manifestantes numa espécie de dois grupos bem distintos: o cidadão de bem em tese, apolítico e apartidário, que possuiria princípios morais e éticos acima de qualquer “ideologia

política” e, por outro lado, vândalos políticos, radicais e oportunistas com orientações ideológicas-partidárias e não com pretensões de melhora do cenário nacional de fato (Ilse Scherer-Warren, 2014).

É importante demarcar, nesse momento, que, no senso comum, o termo ideologia é tomado de várias formas não muito consensuadas. Em primeiro lugar, ele costuma ser interpretado como um conjunto de ideias e valores genéricos que defendem pontos de vistas distintos do espectro político (vide “ideologia da esquerda” X “ideologia da direita”, por exemplo). Em alguns casos, ideologia é tomada como uma teoria conspiratória, para controle do povo, tendo em vista interesses privados ou de grupos moralmente questionáveis e progressistas - segundo os conservadores - como mulheres e LGBTQIA+ (vide o termo equivocado “ideologia de gênero”⁸).

Ideologia, em um contexto anti-esquerda, é tomada como sinônimo de doutrinação, sobretudo, marxista. Nessa perspectiva docentes do ensino superior utilizariam o espaço da sala de aula para recrutar militantes para suas pautas políticas e partidárias.

No senso comum, principalmente nesse momento de esvaziamento do saudável debate político, o termo ideologia tem sido utilizado como sinônimo de opiniões radicais de grupos específicos que não corresponderia a uma verdade universal dos fatos. Como se houvesse a verdade de um lado, um ponto zero (o ponto de vista de Deus), e do outro, narrativas ficcionais que tentam fragilizar o que seria de uma ordem verdadeira: a ideologia.

Ao mesmo tempo, ideologia, no debate científico em humanidades, significa, em linhas gerais, ideias tomadas como universais que invisibilizam que o povo enxergue suas próprias situações de exploração e as questione. Nesse sentido, ideologia seria um sistema de poder que nos faz tomar processos históricos como realidades verdadeiras e naturais da sociedade. De modo que alienaríamos de vários processos violentos e os tomaríamos como natureza e destino. E, nessa direção, não questionaríamos absolutamente nada.

⁸O debate realizado no 9º CBEU (Congresso Brasileiro de Extensão Universitária), na mesa 7 - Educação e educação básica -, colabora na compreensão da paranoia criada em torno da “Ideologia de Gênero”. Em suma, enquanto “Ideologia” é um termo que se refere ao que não podemos enxergar e, por isso mesmo, submetemo-nos sem críticas; gênero é um campo da ciência que, muito pelo contrário, evidencia processos históricos de poder que visibilizam desigualdades e nos convoca a repensá-las e transformá-las. O termo é um equívoco científico. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ilZDpl4liIA&t=3682s>

Porque a ideologia intenciona que vejamos o mundo sem história e, portanto, sem possibilidade de mudança. O que nos torna submissos às escolhas daqueles possuem poder, afinal nada, em tese, poderia ser feito e nem transformado.

É preciso tomar um cuidado com o termo ideologia, portanto, tendo em vista a sua leitura não consensual na ciência e nem no senso comum. Para fins de definição, no âmbito dessa tese de doutorado, ideologia será reconhecida, conforme o último parágrafo e, também, a partir das contribuições marxianas que Marilena Chauí (2017) aponta, em seu famoso livro.

“(…) a ideologia nasce para fazer com que os homens creiam que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (a Natureza, os deuses ou Deus, a Razão ou a Ciência, a Sociedade, o Estado) que existem em si e por si e às quais é legítimo e legal que se submetam. Ora, como a experiência vivida imediata e a alienação confirmam tais ideias, a ideologia simplesmente cristaliza em “verdades” a visão invertida do real. Seu papel é fazer com que no lugar dos dominantes apareçam ideias “verdadeiras”. Seu papel também é o de fazer com que os homens creiam que tais ideias representam efetivamente a realidade. E, enfim, também é seu papel fazer com que os homens creiam que essas ideias são autônomas (não dependem de ninguém) e que representam realidades autônomas (não foram feitas por ninguém)”. (Chauí, 2017, p. 34).

E, ainda que, de fato, seja impossível se desideologizar por completo – não existe um sujeito completamente desconstruído das armadilhas do poder autoritário e violento – o processo de conscientização das estruturas de poder pode nos levar a questioná-las e, também, desejar alterá-las. Ou não.

Nunca nos esqueçamos dos cínicos a quem, muitas vezes, chamamos de “alienados”; mas que podem estar muito cientes das posições desiguais do Brasil e, apenas, desejar mantê-las. Nesse sentido, recuso a ideia de que a defesa ampla de projetos nocivos a maior parte da população brasileira é fruto de ignorantes reunidos que funcionam como uma manada sem (auto)crítica alguma. Ora, imputar a um coletivo de brasileiros o status de “gado” porque eles se engajaram em um projeto de defesa de um modelo de mundo diferente do meu é, no mínimo, arrogante.

Alienados somos todos nós, seres sociais, que somos submetidos a forças muito poderosas – mas não totais – para nos adaptarmos a um projeto de mundo que agrada a uma parcela muito pequena da sociedade. Precisamos, nesse sentido, evitar, urgentemente, a ideia de que haveria uma doutrinação absoluta das cognições dos sujeitos espalhados pelo mundo. Isso porque onde habita o sujeito, reside a possibilidade de resposta e interpelação ao que se apresenta como verdade. Dito isso, reconheço que há

algo que sempre escapa das prescrições de uma estrutura social que vai construindo, em última instância, essa ideia de um “eu”.

Nesse contexto, é empobrecedor para o debate político, por exemplo, que tomemos como natural a ideia de que a universidade pública doutrina alunos para a esquerda e o mercado doutrina pessoas para a direita. O que há, nesses casos, são projetos, muito pouco homogêneos, que são defendidos arduamente por distintas forças antagônicas. Nesse sentido, há vários projetos de universidade assim como de mercado. Os sujeitos, por sua vez, engajar-se-iam nos movimentos que mais os sensibilizariam. E, ainda que, contraditoriamente, alguns sujeitos se engajam em modos de vida que podem colocar a eles mesmos em risco; aí habita um sujeito. Um sujeito que deve ser chamado a se responsabilizar e reconhecer o compromisso com a sua morte e com o dos seus pares, caso seja esse o caso. Isto é, historicamente, populações, em todo o mundo, foram capazes de aderir a regimes autoritários e violentos e o que nos interessa, aqui, não é moralizar essas escolhas que se mostram tão possíveis quanto quaisquer outras quando nos referimos a processos democráticos.

Como pesquisadores da esfera do político, o que nos resta é construir perguntas e respostas que colaborem para que entendamos o porquê do engajamento de grande parte da população brasileira ao bolsonarismo. Mais do que isso, é preciso, como aponta Maria Rita Kehl (2018, p. 52), perguntar-se “que tipo de cisão do eu permite que o brasileiro ria das feridas sociais do país em que vive, como se estivesse sempre do lado de quem segura o cabo do chicote – como se não percebesse as lambadas e as humilhação que também o atingem”?

Mas, se é certo o que Paulo Freire diz sobre a liberdade se dar em comunhão e jamais de forma solitária e/ou unilateral, o processo de reconhecimento e desejo de mudança de uma condição de alienação e subordinação só será possível coletivamente por meio de uma pedagogia libertária (Paulo Freire, 1987). Afinal, todos fomos socializados por essas lógicas de poder que anulam o desejo pela vida, “pelo justo, pelo bom e pelo melhor do mundo⁹”

⁹Parte do trecho da última carta escrita por Olga Benário à Luiz Carlos Prestes antes de ela ser executada em uma câmara de gás com mais 199 prisioneiras no campo de extermínio de Bernburg na Alemanha nazista. Olga foi uma judia comunista entregue à Hitler pelo governo Getúlio Vargas quando se encontrava grávida do militante comunista brasileiro Prestes. Sua filha, Anita Leocádia Prestes, é uma historiadora, professora universitária que reside no Brasil.

O que quero dizer é que, em grande medida, todos nós renunciamos a um projeto maravilhoso de vida para nós e para os nossos porque promessas ideologizadas incutem, em nossas cognições e afetos, a certeza de existe um mundo de satisfação pronto. A ideologia coloca que existe uma linha de chegada a qual nós devemos, por meio de um esforço próprio, alcançar. Não nos é dito que podemos mudar, inclusive, os parâmetros da ideia do “chegar lá”. Quer nós queiramos ou não, essa linha de chegada – colonial, patriarcal, racista, sexista, etarista, capacitista e etc. – socializou a todos nós coletivamente.

O bolsonarismo, nessa direção, ainda que para alguns sujeitos e grupos seja abominável como projeto político; teve o seu sucesso por meio de uma eleição que mobilizou o lado obscuro do brasileiro médio. O bolsonarismo “chegou lá” apesar das nossas críticas e resistências a esse modelo de sociedade. O que significa reconhecer que, como nação, há um resto histórico de autoritarismo e profascismo, no Brasil, que (des)organiza a todos nós. E mesmo que rechacemos todas essas dinâmicas, elas já nos habitam como identidade nacional. Isto é, mesmo que eu rejeite a semântica bolsonarista, eu reconheço, cotidianamente, o Bolsonaro que já me habita. Sendo assim, toda vez que penso em alocar bolsonaristas como sujeitos que são incapazes de pensar, rapidamente, recordo-me de que aderência a regimes políticos que eu abomino pode ser feito por pessoas comuns.

Diante desse contexto polarizado, alimentado por um discurso moralista de proteção nacional, reatualizou-se, no Brasil, a ideia de que existem dois atores sociais muito distintos na arena política: o cidadão de bem e o arruaceiro, como já colocado anteriormente. Fato é que essa polarização - entre a ideia de que existe uma comunidade acima da política e outra que politiza tudo - foi invadindo o espaço do debate político e esvaziando de sentido que todos, em alguma medida disputam projetos políticos. Essa dicotomia, portanto, operou uma lógica errônea, na disputa no cenário público, como se pudesse existir uma posição neutra – os técnicos e burocratas - de um lado e politizadores do outro: aqueles que assumem posições no espectro político e, também, partidos de preferências.

Essa atmosfera tem produzido um esvaziamento da política como o espaço do confronto e da disputa. Termos como Despolitização, Pós-Política e Ultra Política têm sido utilizados, ainda que com particularidades e diferenças, para dizer desse processo de

antipolítica. Vejamos: o processo de politização precisa ser entendido de modo amplo e para muito além de uma conversa sobre partidos e o futuro das nações. Politizar-se, para nós, é se empreender como sujeito da transformação da sociedade por meio da intervenção das estruturas sociais e institucionais de uma comunidade. É, também, reconhecer-se no mundo como ser individual-coletivo, como processo de (des)construção e, portanto, possível de mudar a si mesmo e ao mundo a sua volta. O que é feito por meio da conscientização do lugar social que se ocupa diante das estruturas de dominação, reconhecendo e rejeitando as ideologias dominadoras daqueles que se encontram nas posições de poder, bem como fazendo uso de estratégias amplas de combate a esses eixos de dominação (Sabrina Fernandes, 2021).

No momento atual, não podemos ser ingênuos: ainda que as pessoas estejam falando bastante de dimensões que atravessam o espaço político, nas redes sociais e nos almoços de família, por exemplo, isso não significa que as pessoas estejam politizando-se de fato. Aqui, cabe um adendo: não quero, jamais, produzir uma exegese do conceito de “política” e “político”. E não quero fazer parecer que pensamentos discordantes do progressismo revolucionário que tanto defendo sejam lidos como alienações ou desconhecimento. Diante desse embaraço, acho importante que escolhamos um eixo comum para compreensão da política para que não relativizemos um conceito tão central para a Psicologia Social e para o campo investigativo dessa tese: uma política decolonial docente.

De modo simples, podemos pensar política como uma atividade, fundamentalmente, humana que ocorre, no âmbito, de disputas de poder entre grupos e coletividades organizadas para o cumprimento, em tese, de uma necessidade ou de um horizonte comum. No âmbito da política, congregam-se aqueles que buscam interpelar relações de poder, modificando-as ou as mantendo seja no plano macrossocial, seja no microssocial. No entanto, como é impossível habitar o mundo sem estar embebido de uma posição que se constrói junto a ele, não há neutralidade possível. E, portanto, a omissão dos sujeitos, também, configura-se como posição. Afinal, posicionar-se contra algo, a favor de algo ou banalizar esse algo contribui, cada qual, para a manutenção e/ou transformação da ordem sociopolítica vigente para além das intenções dos sujeitos que tomam essas distintas posturas. Nessa atmosfera, para considerar a posição de um sujeito como “política” não é preciso que ele esteja inserido num grupo ou estar organizado

politicamente com outras pessoas. Significa, pelo contrário, que algumas atitudes, pensamentos e ações, inevitavelmente, contribuem para manter ou transformar projetos de sociedade (Louise Lhullier, 1998). Ainda que o sujeito, alienado em si mesmo, não esteja participando ativamente dessas decisões.

Dito isso, é importante que reconheçamos como as manifestações de 2013 foram capazes de fomentar um processo de despolitização, o que significa que, ainda que apareça que o debate político esteja no cotidiano das pessoas, isso é feito muitas vezes embebido em discurso moralista e não, a partir, de um campo de saber científico-crítico da esfera da política. O que temos observado é que o ambiente político tem sido generalizado como um caminho ruim, sem saída – “todo mundo farinha do mesmo saco” - e, na verdade, ainda que produzindo projetos políticos de um mundo individualista, privatista e miserável, algumas pessoas leem suas posturas como “apolíticas”. E é, justamente, na negação da participação da decisão política que sujeitos que se dizem apolíticos produzem efeitos práticos no mundo.

Por exemplo, temos o caso da Pandemia da Covid-19. Muitas pessoas apontaram que a pandemia estava sendo politizada para interesses político-partidários diante daquele cenário em que João Dória do PSDB (Partido da Social-Democracia Brasileira), do governo de São Paulo, inicia o processo de imunização, no Brasil, em seu estado, antes mesmo que o governo nacional se mobilizasse para iniciar um projeto de vacinação no país como um todo. Foi dito que Dória, assim o fez pensando em se candidatar à presidência em 2021 na concorrência contra Jair Bolsonaro: eleito pelo PSL (Partido Social Liberal), em 2018. Bolsonaro, no entanto, esteve à frente do executivo nacional sem representação partidária de novembro de 2019 até dezembro de 2021 quando se filiou ao PL (Partido Liberal).

Mas, vejamos: seria possível que a pandemia se organizasse como um problema não político? Ora, ainda que o Covid-19 não seja “nem de direita e nem de esquerda”, as políticas para manejo e enfrentamento às contaminações e às mortes de brasileiros assim o podem ser. A gestão de uma pandemia requer estratégia, mobilização, financiamento, campanha, transparência, desejo de cuidado e assistência e etc. Os distintos projetos políticos mundiais, tanto à esquerda quanto à direita, tiveram opções muito distintas no que tange ao enfrentamento às desestabilizações humanitárias, sanitárias, políticas, culturais e econômicas que foram efeito da pandemia. Nesse sentido, se o vírus não é,

exatamente, político; ele, imediatamente, torna-se um problema político na medida em que requer um projeto humano para ser combatido. Nesse projeto, encontram-se visões de mundo e prognósticos de intervenções que intencionam determinados horizontes em detrimentos de outros.

Ainda assim, setores da mídia e da família mais tradicional insistem em dizer que há parte da sociedade que quer politizar tudo quando, na verdade, segundo eles, existiram condições fora da esfera da política. Seria possível pensar intenções humanas, em disputa, sem que utilizemos lentes políticas para analisá-las? Continuemos: essa despolitização tem colocado que elementos que dizem de decisões coletivas e institucionais deveriam ser gerenciados por especialistas e tecnocratas e não disputadas por agentes políticos. Como se houvesse uma instância racional, fora do âmbito dos interesses de atores e atrizes sociais antagônicos, tão neutra a ponto de representar o desejo de uma maioria. Essa ideia de uma pós-política e pós-ideologia tem sido apontada por autores, tal como Slavoj Žižek e Jacques Ranciere, como uma estratégia de alguns representantes políticos que dizem atuar em um centro convergente generalista, supostamente, neutro, mas que, curiosamente, tende a defender projetos neoliberais e, portanto, à acumulação do capital (Sabrina Fernandes, 2021)

Esse discurso de despolitização sustenta que a ideia de que existiriam bons gestores impossíveis de serem cooptados por interesses partidários e políticos. E, dessa forma, os problemas não seriam políticos, mas resultados de uma má administração. E, portanto, o problema da corrupção e das crises políticas seriam de técnicas e gestões ruins. E não de dimensões epistêmico-políticas por detrás dessas próprias técnicas. Com isso, queremos dizer que a tese que afirma que essa crise ético-política do Brasil é um problema administrativo invisibiliza e descaracteriza – despolitiza – a maior atrocidade da história dos Estados Modernos e Contemporâneos: sua estrutura moderna/colonial capitalista, racista e patriarcal que nos trouxe a essa ordem neoliberalista.

Nesse caso, é curioso como a ciência e política operam nessas tensões entre discursos que se pretendem neutros – ainda que não o sejam – e posições que assumem as intenções que embebem as opiniões de valores que podem tanto favorecer o status quo ou questioná-lo. A despolitização, assim, pretende negar a política, mas ao, supostamente, negá-la, toma-se um lado no espectro político. A despolitização, nessa direção, acontece envolta a um apelo moralista e cristão de combate à corrupção de forma bastante rasa. De

modo que a corrupção deixa de ser lida como um problema estrutural e seja tomada como um sintoma individual de sujeitos desviados ou de uma esquerda imoral. Imoralidade que, certamente, ela pode reproduzir em alguma medida.

A ingenuidade, por sua vez, está em achar que o PT (Partido dos Trabalhadores) e a esquerda são os únicos ou os principais corruptores desse país. Nesse sentido, haveria homens – sempre homens – acima da lei e da moral, verdadeiros Messias, capazes de gerir o mundo público sem falhas de caráter. O processo da despolitização, nessa direção, operaria a partir de um parâmetro, suposta e puramente, técnico, racional e desafetuoso no qual haveria decisões verdadeiras e universais superiores.

Esses seriam para nós os “truques de deus” que Donna Haraway (1995) denuncia. Ver do suposto lugar de Deus é cair em uma armadilha que promete visão de toda parte e de nenhum lugar. Historicamente, esse é o lugar de homens, brancos e burgueses. É o lugar da ideologia que devemos recusar nas produções em ciência. E, sendo assim, pelo contrário, é preciso assumir os lados que tomamos com nossas produções de sentido sobre o mundo. A despolitização e, portanto, a anulação da ideia de que o mundo é (des)construído por todos nós em comunidade, mascara a relação de antagonismo histórica entre vários atores sociais e impede que nos reconheçamos em locais sociais distintos. Assim como podemos observar em discursos que insistem em dizer que “somos todos iguais”, “somos todos humanos” e “estamos todos no mesmo barco”. A tentativa de esvaziar a política do debate público cumpre bem com as expectativas de um individualismo radical que desponta como modelo de subjetivação do brasileiro médio. O que é marca desse neoliberalismo selvagem que intenciona reduzir o caráter universal dos direitos civis, sociais e políticos e transformá-los em mercadoria, fazendo ruir o mínimo de tessitura social que o Brasil havia alcançado com a sua Seguridade Social da Constituição de 1988 e outras políticas públicas.

Essa suposta despolitização terminou por produzir uma coalização brasileira em torno de um projeto de Brasil necropolítico (Achille Mbembe, 2021). Isto é, a tentativa de negar a política como condição ontológica da existência em comunidade culminou na ascensão de um projeto político que se diz para todos; mas que toma lado. O lado dos, historicamente, privilegiados. E, vale reforçar, que o bolsonarismo mais do que representar um lado político do qual eu, explicitamente, discordo; é um movimento odioso, ressentido, antidemocrático, autoritário, violento e protofascista. Ou seja, mais do

que antagonizar com o bolsonarismo, eu não o reconheço como um adversário político, justamente, porque sua estrutura central é desmonte de qualquer possibilidade institucional e civil de se fazer política. Como disse Lilia Schwarcz, em entrevista ao Roda Viva, em 2020, “Jair Bolsonaro não precisa de um golpe porque ele está corroendo nossas instituições por dentro. Ele é o golpe”.

Curiosamente, grande parte da população brasileira se engajou no projeto de mundo bolsonarista, acreditando que ele se tratava de uma “nova política” quando, na verdade, Bolsonaro e sua família representam o que há demais retrógrado na esfera pública brasileira: patrimonialismo, oligarquismo latifundiário, autoritarismo, corrupção, aparelhamento do Estado, elitismo de acessos e direitos, misoginia, racismo, sexismo, LGBTQIA+fobia e violência generalizada. Bolsonaro e seu filhos construíram uma carreira pequena e fracassada na política até a ascensão do bolsonarismo em 2018. Como parlamentares, a família Bolsonaro passou bastante tempo homenageando milicianos e exterminadores de civis e representantes políticos como Marielli Franco.

O bolsonarismo, no entanto, não ascendeu de uma hora para outra. As manifestações de 2013 incendiaram o ressentimento do brasileiro médio que identificou nos partidos e nos projetos de esquerda, a degradação moral e econômica do Brasil. Em 2016, *em nome da família e de Deus*, em um dos episódios mais violentos da história da democracia brasileira, um conjunto de deputados e deputadas votaram pela instauração de processo de impeachment de Dilma: primeira mulher eleita presidenta do Brasil. Bolsonaro não poupou suas estratégias asquerosas de se fazer presente, no pleito, e dedicou seu voto pela abertura do processo de impeachment para Dilma Roussef com palavras que ainda me doem: “(...)perderam em 64, perderam agora em 2016. Pela família e pela inocência das crianças, em sala de aula, que o PT nunca teve. Contra o comunismo, pela nossa liberdade, contra o Foro de São Paulo, pela memória do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ulstra, o pavor de Dilma Roussef, pelo exército de Caxias, pelas Forças Armadas, por um Brasil acima de tudo e por um Deus acima de todos, o meu voto é sim”.

Retomar parte de alguns elementos genealógicos e semânticos do bolsonarismo é primordial para essa pesquisa. Isso porque o bolsonarismo não é um movimento que se iniciou com a entrada de Jair Bolsonaro na cadeira da presidência. O bolsonarismo é um sintoma do brasileiro que já teve, em outras épocas, outras faces e outros nomes. E esse sintoma sempre corrói toda e qualquer política educacional tendo em vista que para

grande parte dos conservadores, a ciência é um dispositivo total de controle e manipulação das massas e nunca deveria ter ocupado o lugar da fé e da religião como força motriz do pensamento.

Dessa forma, é importante denunciar, aqui, o momento de ataques e cortes orçamentários às universidades públicas que se radicalizaram, sobretudo, depois do afastamento-golpe da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Com a entrada na presidência de Michel Temer, uma agenda política - distinta daquela que havia sido eleita pelos votos da população à chapa Dilma/Temer - inicia-se um uma reforma constitucional que instituiu um Novo Regime Fiscal no Brasil: a EC 95. Nesse regime fiscal, desde 2018, até o ano de 2036, o orçamento do Poder Executivo, o que inclui o Ministério da Educação, não poderá ser reajustado por percentuais acima da inflação do ano anterior. O que torna inviável o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Nelson Cardoso Amaral, 2017). Os cortes orçamentários na Educação já vinham ocorrendo desde o segundo governo Dilma (corte de 30%), de modo que a EC 95 veio, apenas, sedimentar o descaso com os investimentos da política educacional federal, atrasos de algumas contas e não pagamento de salários de trabalhadores terceirizados, permanência estudantil (moradia, restaurantes universitários) e bolsas de pesquisa e assistência.

Com o início do governo Bolsonaro (2019) e sua agenda política pautada por princípios neoliberais na economia e conservadores nos costumes, a educação brasileira sofre um novo desgaste: o MEC anunciou a retenção de 30% do orçamento para verbas de custeio e investimentos das instituições federais. Em se tratando da UFMG, esse corte resultaria em uma perda de 64,5 milhões em custeio para a instituição. Deste modo, o corte de recursos pode comprometer inúmeras atividades desenvolvidas na universidade, como pesquisas científicas e o próprio ensino dentro das salas de aula, bem como as atividades extensionistas que envolvem a prática social e pública da universidade em seu território. O, até então, Ministro da Educação, Abraham Weintraub, que em 18 de junho de 2020 anunciou a sua saída da cadeira que ocupava, chegou a afirmar que liberação da verba retida dependeria da aprovação da reforma da Previdência e de um crescimento na economia; o que parece tornar a política pública de educação uma barganha para a mudança da seguridade social e trabalhista.

Não podemos nos esquecer jamais de Ricardo Vélez Rodríguez: professor colombiano, naturalizado brasileiro, que teve uma passagem vergonhosa no Ministério da Educação antes de Abraham Weintraub. Em seguida, o governo tentou emplacar Carlos Alberto Decotelli da Silva, o que não funcionou pela humilhação pública de Decotelli ter mentido no currículo Lattes. Em seguida, chegamos ao Milton Ribeiro: pastor, teólogo e advogado. Desde Julho de 2020, esse permanece sendo o chefe da pasta da Educação.

Ademais, em julho de 2019, houve a proposição e apresentação do “Futura-se” aos reitores das universidades públicas brasileiras. O projeto, ficou um tanto obscuro por não ter sido lançada na íntegra, foi uma aposta governamental para reestruturar o financiamento de institutos e universidades federais, bem como uma “flexibilização” da lógica de funcionamento do tripé ensino-pesquisa-extensão. Nessa direção, acreditamos que esse projeto enfraquece o patrimônio público, democrático e de qualidade construído pela universidade pública, na medida em que o “Futura-se” adota um modelo de gestão que se inspira em elementos privatistas que ferem a autonomia universitária e a sua capacidade de democratizar o ensino superior através da sua expansão nacional. Além disso, o projeto parece prejudicar o caráter extensionista da universidade no que tange a sua prestação de serviços públicos e construção de conhecimentos junto à sociedade civil. O discurso empreendedor e monetarizado, que tem cercado o projeto de universidade do MEC vigente, parece banalizar a importância da universidade na construção de valores éticos, morais e culturais na sociedade brasileira, por meio de uma privatização do desejo de pesquisar através de necessidades de mercado.

Nesse contexto, a atual ausência de perspectivas claras em benefício da educação superior por parte do governo federal é um motivador para que mais discussões sejam abertas, mais resultados sejam encontrados em futuras pesquisas, que podem, por exemplo, levantar os índices apresentados pelas Universidades Federais, em âmbito nacional, nos anos que se sucederam ao Reuni¹⁰, a fim de que análises adicionais sejam utilizadas como instrumentos argumentadores e novas propostas sejam elaboradas para a defesa do sistema de universidades federais e do desenvolvimento da educação superior pública, uma vez que o desenvolvimento de um país tem estreita relação com o fortalecimento de sua educação superior (Edriene Cristine da Silva Santos Sales, 2018, p. 118).

¹⁰O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais é um programa instituído pelo Governo Federal do Brasil através do Decreto 6 096, de 24 de abril de 2007.

A UFMG e algumas outras universidades têm se posicionado contra o Futura-se. Esse tem sido um movimento nacional das universidades que, através de uma equipe multidisciplinar de análise - formado por diretores, pró-reitores, procuradores e outros especialistas - têm identificado que o novo projeto do MEC não foi feito a partir de estudos de viabilidade e consulta de usuários e pessoas que têm conhecimento e experiência sobre o tema. O que parece desconsiderar princípios básicos e constitucionais que orientam as universidades brasileiras.

Em paralelo a toda essa instabilidade no que tange as pautas da Educação, no país, o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) anunciou, no dia 15 de agosto, que suspendeu a assinatura de novos contratos de bolsas de estudo e pesquisa por falta de orçamento. O Ministério da Ciência e Tecnologia também admitiu que há risco de que as bolsas ficassem sem pagamento em setembro de 2019. Em seguida, houve uma retomada de algumas bolsas que foram liberadas a partir do descongelamento do orçamento universitário público.

As relações da universidade com o setor privado são carregadas de problemáticas que trazem a ideia de produtividade e eficiência para uma instituição social que, certamente, produtiva e eficiente, opera em outro tempo e com outras intenções. Em tempos atuais, no sentido contrário dos modelos democráticos de gestão e produção universitária, o que vemos, a partir do governo, é uma reprodução acrítica de teorias provenientes do mundo corporativo e empresarial. O que parece tornar a universidade pública, apenas, produção de mão de obra técnica para um mercado de trabalho, cada vez mais, precarizado e local de produção de desenvolvimento tecnológico, apenas, para demandas empresariais (Livia Gimenes Dias da Fonseca Nardi & Renata Cristina de Faria Gonçalves Costa, 2015).

Paralelamente, professores/pesquisadores, funcionários públicos federais, foram nomeados pelo, então, Ministro como “zebras gordas” que quebravam a receita da União. Weintraub chegou a questionar o nome da pasta “Educação”, defendendo pelo termo “Ensino”, já que o âmbito da educação seria, supostamente, propriedade da família. E, em uma das suas últimas aparições como ministro da educação, Weintraub, em uma reunião ministerial de 22 de Abril, - que se tornou pública por ação ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Celso de Mello – diz odiar o termo “povos indígenas” e “povo cigano”, defendendo a ideia de um só povo nesse país: “Quer, quer. Não quer, sai de ré”. Nessa mesma reunião

ministerial, a ministra Damares Alves, da pasta da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, mostra-se empenhada em criticar e desconfiar da questão dos valores que circulam nas comunidades quilombolas. Ambos os ministérios, historicamente, alimentados com desejos e pautas progressistas, parecem ter se tornado uma espécie de carro chefe da inoperância e do caráter intolerável, racista, epistemicida e genocida das pautas educacionais e dos direitos humanos no Brasil.

Milton Ribeiro, atual ministro da pasta da Educação, chegou a dizer, em entrevista, que a universidade não deveria ser para todos e como exemplo cita o fato de há um número muito grande de advogados e engenheiros dirigindo em aplicativos de transporte privado. Segundo sua visão, isso prova que o futuro do Brasil deve ser voltado para as formações técnicas e não para os bacharéis acadêmicos. O efeito da despolitização, nesse sentido, toma a democratização do estudo e não a ausência de políticas de aquecimento econômico e empregabilidade como um problema. Individualizam-se os problemas, culpabiliza-se a classe trabalhadora e muito pouco se pensa sobre qual projeto político-econômico pode colaborar para a construção de um bem-viver digno.

Paulo Guedes, Ministro da Economia, certa vez, para se proteger das críticas à alta do dólar sob sua gestão, anunciou que quando o dólar estava baixo “até empregada doméstica estava indo pra Disney”; como se isso representasse um descontrole de pessoas de baixa renda. Guedes, também, colocou-se contra financiamentos privados de democratização de acesso ao ensino superior utilizando a ideia de que filhos do porteiro, sem méritos intelectuais, estavam se formando academicamente sem propósito algum.

Essa inconstância cotidiana na vida da sociedade e da universidade pública brasileira tem gerado tensões, ressentimentos e medos; mas, também, tem acionado muitas movimentações internas, coletivas, públicas, dentro e fora dos muros das universidades. A categoria da educação pública – em todas as suas esferas municipais, estaduais e federais – têm sido um grande agente coletivo e político de contestação ao (des)projeto econômico, político, educacional e cidadão do governo Bolsonaro. E, sendo assim, tornou-se inevitável compreender as potências/insuficiências da universidade pública brasileira em um momento em que a crítica e a democracia – tão fundamentais na consolidação do tripé ensino-pesquisa-extensão da UFMG – parecem ter se tornado inimigas de uma parcela da sociedade brasileira e de parte da comunidade acadêmica.

Dessa forma, longe de compreender a universidade como uma instituição total e homogênea, foi se tornando explícito, para mim, que existem várias universidades dentro da UFMG e, portanto, distintas visões de sujeito, sociedade, de universidade, de conhecimento, de ciência, de tecnologia, da importância (ou não) de se politizar a Educação como dispositivo social e público da sociedade etc. A ideia de universal na universidade nunca foi tão tensionada como atualmente. Dias, vale reforçar, em que há uma polarização muito grande em torno de qual projeto de Brasil queremos; o que se reverbera em distintas e conflituosas concepções sobre epistemologias, práticas docentes, o lugar da política na educação, a relação professor-aluno, as estratégias pedagógicas, a importância da extensão e das pesquisas sociais.

As tensões entre concepções distintas estão postas nesse cotidiano, desde nas instâncias formais, como conselhos superiores, na política de desenvolvimento institucional, no projeto pedagógico da universidade e de cada curso, nas pró-reitorias, nas salas de aula, entre outros (Nadia Gaiofatto Gonçalves, 2015, p. 1231).

Dentro desse cenário político institucional caótico, mas que, também, oferece respostas e construções coletivas ao desmonte da universidade pública brasileira, esse doutorado surge a partir de uma demanda ético-política-afetiva de construção de uma pesquisa que pudesse registrar o momento atual por meio da resistência histórica dessa instituição. Com o foco, especial, em seus agentes docentes e nos sentidos simbólicos e narrativos que eles produzem a partir de uma posição que atravessa, ao mesmo tempo a história de vida do sujeito e dos seus contextos sociais (Fernando González Rey, 2003). Sendo assim, como os professores têm conseguido, através de suas performances político-pedagógicas, construir fissuras, críticas e movimentações que garantam o projeto democrático e anticolonial de universidade pública ao longo dos tempos? Quais estratégias eles têm utilizado para fomentarem a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão? Quais são as suas concepções sobre a universidade pública? Como eles pensam a potencialização da expansão e democratização do acesso e permanência na universidade? Como é possível pensar em suas subjetividades e afetos como analisadores de suas práticas como professores e pesquisadores? Como resistir a anos de ocidentalização compulsória da produção de conhecimento nas ciências das universidades federais latino-brasileiras?

Segundo Aníbal Quijano (2005), o eurocentrismo não é, apenas, a perspectiva dos europeus, mas, também, de todo o mundo que foi “eurocentralizado” a partir do capitalismo exploratório mundial produzido pela Europa. O que acabou se naturalizando, sobretudo, pela invenção das raças humanas e da desumanização do não ocidental. Ramón Grosfoguel (2016), nessa direção, reconhece quatro genocídios/epistemicídios, ao longo do século XVI, que se desdobraram na fundação da estrutura epistêmica da ciência moderna e das universidades ocidentalizadas que se nutrem, fortemente, da ideia da Europa como centro.

O eurocentrismo, portanto, foi o âmbito que alicerçou a construção das universidades latino-americanas que tinham, então, o compromisso de disseminar conhecimentos e formas de ensino superior que tomassem como centro a universidade renascentista europeia. O que colaborou para o reforçamento da hegemonia canônica do Ocidente como padrão de conhecimento mundial. E ainda que, embebida em uma diversidade de saberes e práticas, desde o início da sua fundação, o modelo de ciência moderna que se hegemonizou, em linhas gerais, assume a existência de normas rigorosas ligadas à racionalidade científica, a especialização e a compartimentalização do conhecimento produzido (Breno Bringel e Renata Versiani Scott Varella, 2016).

Sendo assim, a universidade torna-se não só o espaço privilegiado para a produção do conhecimento, mas se estabelece, também, como a grande instituição republicana capaz de estabelecer os limites entre o saber legítimo e ilegítimo, bem como aquela que seria capaz de produzir uma prática de pensamento – tida como superior – que pudesse avaliar o passado, o presente e o futuro da vida em sociedade. O que seria feito a partir de uma postura, transcendentalmente, neutra que colocaria uma distância entre o sujeito e o objeto da pesquisa para garantir a objetividade necessária à produção do conhecimento (Breno Bringel e Renata Versiani Scott Varella, 2016).

Essa neutralidade e objetividade da racionalidade moderna sempre foram questionadas como regime único do conhecimento. Sobretudo, por serem enquadradas como uma farsa intencional daqueles que, embebidos em poder, pressuporia uma produção intelectual universalizante e democrática que, na verdade, esconderia a sua parcialidade na produção de um conhecimento com intenções de manutenção dos privilégios de homens brancos europeus em todos os âmbitos da vida (simbólicos, econômicos, sexuais, políticos, financeiros, intelectuais e etc.) (Alisson Jaggar & Susan

Bordo, 1998).

Sendo assim, os racismos/sexismos epistêmicos, por exemplo, que marcam a produção do conhecimento científico ocidental/ocidentalizado naturaliza a idolatria ao método cartesiano monopolizando a autoridade do conhecimento no/do mundo como sendo de origem europeia. O que, por sua vez, a partir das contribuições de Ramón Grosfoguel, estruturou-se por meio do genocídio/epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus, contra povos nativos na conquista das Américas, contra povos africanos na conquista da África e a escravização dos mesmos nas Américas e, finalmente, contra as mulheres europeias queimadas vivas acusadas de bruxaria. Isto é, vários conhecimentos foram exterminados para que a ciência ocidental europeia se sustentasse como epistemologia-método universal de conhecimento. “Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais?” (Ramón Grosfoguel, 2016, p. p.27).

Con la expansión del colonialismo europeo, la clasificación fue impuesta sobre la población del planeta. Desde entonces, ha permeado todas y cada una de las áreas de la existencia social, constituyendo la forma más efectiva de la dominación social tanto material como intersubjetiva. Por lo tanto, colonialidad no se refiere solamente a la clasificación racial. Es un fenómeno abarcador, ya que se trata de uno de los ejes del sistema de poder y, como tal, permea todo control del acceso sexual, la autoridad colectiva, el trabajo, y la subjetividad/intersubjetividad, y la producción del conocimiento desde el interior mismo de estas relaciones intersubjetivas. Para ponerlo de otro modo, todo control del sexo, la subjetividad, la autoridad, y el trabajo, están expresados en conexión con la colonialidad (María Lugones, 2008, p. 79).

Até aqui, torna-se compreensível porque tomamos a colonialidade do poder, do saber e do ser como operadores da reprodução de hierarquias raciais, de classe, gênero e sexuais que incidem sobre o corpo, sobre as cognições e sobre a própria inteligibilidade societária (Joaze Bernardino-Costa & Ramón Grosfoguel, 2016). Ainda assim, María Lugones (2008, 2014) tecerá uma crítica contundente à proposta de análise de Quijano, de modo a denunciar o viés heteronormativo e binarista de sexualidade/gênero que o autor toma como verdade na sua análise das experiências de libertação e das violências no território colonizado.

Maria Lugones, a partir das epistemologias de mulheres negras e do Sul Global reinsere o debate da interseccionalidade – raça, classe, sexualidade e gênero – junto à colonialidade do poder; em um movimento de crítica ao feminismo hegemônico e, também, ao movimento decolonial. A filósofa argentina se esforça em compreender como até os homens críticos da colonialidade reproduziram invisibilidades no campo de análise do gênero e, com isso, a autora inaugura uma reinterpretação do patriarcado a partir do que vai chamar de Colonialidade do Gênero e de Sistema Moderno/Colonial de gênero. O compromisso de Lugones, em suas ponderações, é compreender a relação entre o ponto de imposição do sistema de gênero como constitutivo da colonialidade do poder; tanto quanto a colonialidade do poder como sendo constitutiva desse sistema de gênero.

A partir de suas problematizações, María Lugones (2008,2014) retoma um importante cenário epistêmico-teórico-metodológico que se compromete em não esquecer os movimentos que foram feitos contra a imposição colonial e busca compreender por que vários intelectuais do Sul Global não se atentam para pontos centrais na construção de lutas decoloniais a partir do lugar das mulheres nessa sociedade. Em sua visão, a decolonialidade centralizou o pensamento na raça e produziu algumas indiferenças em relação a algumas posições patriarcais que interferem em dinâmicas da vida cotidiana e, também, a nível da teorização da opressão/libertação dos povos colonizados.

Em primeiro lugar, a autora vai considerar que as categorias/marcadores da diferença/desigualdade colonial, muitas vezes, são lidas a partir de uma categorização binária: homem / mulher, branco / preto, burguês / proletário, entre outros. Em um movimento contrário, Lugones leva a cabo uma investigação que se debruce sobre as relações que existem entre essas produções binárias e a própria lógica colonial. A partir das contribuições do feminismo negro dos EUA, da interseccionalidade feminista das mulheres do terceiro mundo e do pensamento antirracista, Lugones se apropria do marco teórico de Quijano rumo a um feminismo decolonial (María Lugones, 2014). Lugones, assim, constrói uma matriz de pensamento que possa compreender e modificar a realidade colonial que rechace o sistema de gênero colonial que, em sua crítica, foi tomado como natural e ontológico e, portanto, de forma limitada nas proposições de Quijano. “Quijano no ha tomado conciencia de su propia aceptación del significado hegemónico del género” (María Lugones, 2008, p.78).

A visão emancipatória de Quijano, segundo ela, pressupõe uma compreensão patriarcal e heterossexual das disputas em torno do controle do sexo e dos seus desdobramentos na colônia. E, dessa forma, se para Quijano, o sistema sexo/gênero é adotado a partir de uma consequência capitalista, eurocentrada e global na colônia; para Lugones, o gênero deve ser pensando como uma condição sem a qual a colonização e o capitalismo nem seriam o projeto global que se tornaram. Dessa forma, para Lugones, é importante que sejam repensadas as teorias que veem as maneiras pelas quais as mulheres colonizadas e não-brancas foram subordinadas e desprovidas de poder por uma organização social do gênero heterossexual e patriarcal. O que, nem sempre, esteve presente em suas vidas. Dito isso, é central que, para uma compreensão da organização do gênero em termos raciais/coloniais, é preciso desnaturalizar o dimorfismo biológico, a heterossexualidade da organização colonial/moderna do gênero e a distribuição patriarcal do poder.

Se Quijano, então, toma o sexo, apenas, como biológico - a partir da matriz hegemônica ocidental do gênero - as mulheres de cor não são percebidas, pois, aqui, raça e gênero se mantêm isoladas uma da outra quando, na verdade, encontram-se, intimamente, relacionadas. Dessa forma, a Colonialidade do Gênero toma o gênero como uma ficção, que sustenta a colonialidade do poder e a dominação racial e de gênero.

Contudo, é fato desde a implantação da matriz colonial, há vários movimentos que questionam, a partir da diferença colonial, a racionalidade moderna, na tentativa de se criar um pensamento crítico (Claudia Mayorga, Fabíola Cristina Santos Costa & Tatiana Lúcia Cardoso, 2010). Diante desse cenário, como é possível performar, em tempos atuais, uma prática docente-pesquisadora-extensionista que exista para além disso que a modernidade europeia fundamentou como um projeto único de conhecimento a partir das hierarquias de gênero e raça? É importante, aqui, compreender que esse foco na prática docente como um dispositivo psicopolítico relaciona-se, intimamente, a um momento no qual a docência acadêmica torna-se ponto central em minha experiência laboral e política. Isto é, tomando-me como sujeito/objeto de minhas próprias reflexões e a partir da consolidação da minha trajetória docente no ensino superior na UFMG - como estagiário docente e doutorando -; na FCV (Faculdade Ciências da Vida), FACEMG (Faculdade de Ensino de Minas Gerais) e na Estácio BH – como contratado - e na UFSJ (Universidade Federal de São João del-Rei) – como professor substituto- , tornou-se mister investigar a

docência enquanto um projeto de subjetividades e dinâmicas societárias. Como a fronteira docente – deslizando entre o sujeito da mudança e o sujeito embebido em “suas” próprias certezas/conservadorismos – atua como agente da transformação social (Bader Burihan Sawaia, 2014) em suas práticas de ensino-pesquisa-extensão?

Inicialmente, desejei compreender como os docentes pensadores críticos – feministas e antirracistas – de classe, raça, gênero, sexualidade e território construíam e aplicavam as suas pedagogias decoloniais (Marlise Matos, 2018). No entanto, após uma interpelação produzida, em orientação, fui provocado a pensar que a perspectiva decolonial pode ser encontrada nas construções de saberes e práticas no âmbito mais, radicalmente, coletivo da instituição e para além dos trabalhos que se autodenominam críticos, decoloniais e/ou afirmativos.

Se tomarmos a perspectiva decolonial como um projeto ético, político, estético e epistêmico de um mundo e de um conhecimento que se transformam a partir de propostas geopolíticas (María Lugones, 2014); é possível que, para além das áreas autodenominadas decoloniais, haja fronteiras e fissuras sendo produzidas contra os efeitos da colonização em outros espaços da universidade.

A decolonialidade (...) não se constitui num projeto acadêmico que obrigaria aqueles que a adotassem a citar seus autores e conceitos chaves, nem se constitui numa espécie universalismo abstrato (um particular que ascende à condição de um desígnio universal global). Caso isso ocorresse, estaríamos nos deparando com um novo colonialismo intelectual não mais da Europa, mas da América Latina (Joaze Bernardino-Costa & Ramón Grosfoguel, 2016, p. 20).

Dessa forma, há outros espaços universitários – alguns, certamente, desconhecidos por mim - que se relacionam a um projeto contra-hegemônico aos alicerces coloniais da universidade pública. Optamos, portanto, por produzir uma tese que pudesse se debruçar sobre a UFMG, aventurando-se em compreender como, em suas várias áreas de conhecimento, há professores que resistem a um modelo colonial de se pensar políticas e práticas pedagógicas no que diz respeito ao tripé ensino-pesquisa-extensão. Algo que sempre foi sustentado por todos nós conexas¹¹ interessados em compreender os meandros de se democratizar a sociedade brasileira e, nela, a universidade.

¹¹Termos que utilizamos para nos referirmos aos membros/as do Núcleo Conexões de Saberes.

Dessa forma, o que nos interessa, a partir dos loci dos docentes, é “como” eles assumem um compromisso ético-político decolonial como práxis acadêmicas. O que pode ser, inclusive um lugar epistêmico-político sustentado por sujeitos que não são marcados pela subalternidade em suas experiências individuais. Isso porque “o fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno”, já que “o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes” (Joaze Bernardino-Costa & Ramón Grosfoguel, 2016, 2016, p. 19).

Com isso queremos dizer que a perspectiva decolonial não se trata de uma posição identitária ainda que ela, certamente, mobilize subjetividades. No entanto, as experiências, historicamente, subalternizadas pelo poder colonial não podem ser, nunca, alocadas como ontologias da resistência política, uma vez que ainda que elas sirvam como uma “pista visual” privilegiada sobre a compreensão-intervenção nas relações de poder no mundo; elas, também, não estão isentas de reavaliação crítica. Afinal “identidade, incluindo auto-identidade, não produz ciência; posicionamento crítico produz (...)” (Donna Haraway, 1995, p. 27).

É preciso, aqui, então, um cuidado especial para que não caiamos em uma romantização dos oprimidos e explorados para que não façamos uma apologia do sujeito puro e originário em sua “boa selvageria” isenta das “maldades” da modernidade/colonial. Não queremos escorregar em um desconstrutivismo científico paralisante e maniqueísta, afinal não se pretende, com essa pesquisa, a saída do próprio campo científico que, aos nossos saberes e práticas, é o que está em disputa (Luciana Ballestrin, 2013).

A ciência, portanto, corresponde a uma compreensão do mundo que é, sempre, contestável na medida em que nenhuma experiência está, totalmente, autorizada a uma compreensão universal dos fenômenos. Os sujeitos mais próximos da representação hegemônica colonial – homens, brancos, europeus, heterossexuais, cristãos, monogâmicos – podem, então, produzir um saber-fazer decolonial à medida que assumem, para si e para seu coletivo, um projeto que transcenda os determinismos, os binarismos e as naturalizações do sistema moderno/colonial.

O que nos interessa, definitivamente, nessa pesquisa, são as posturas daqueles intelectuais que, antes de tudo, estejam interessados em produzir conhecimentos e práticas *a partir de/com/sobre* uma solidariedade com saberes e fazeres subalternos. Conhecimentos e práticas que estejam embasados na possibilidade de redes de conexão com campos, temas e epistemologias que estejam abertos ao crivo da interminável “prestação de contas” da produção de um conhecimento (auto)crítico (Donna Haraway, 1995).

Sendo assim, na medida em que esses docentes (re)produzem pactos coloniais, racistas e patriarcais, eles podem, também, por outro lado, oferecer resistências e construir novos sentidos para combater um histórico de violências ao campo do saber. Dessa forma, há uma brecha política que habita a UFMG. Uma brecha embebida em perigos e armadilhas tendo em vista que desalojar o colonizador do nosso corpo, ambivalentemente também colonizado, tem sido um desafio cotidiano; mas não prescritível. Desejamos, então, com essa pesquisa de doutorado, investigar como diferentes tradições epistemológicas e culturais criam amplos sentidos para os problemas/soluções da sociedade latino-brasileira em um momento de despolitização da esfera pública, ataques à ciência e à universidade pública.

A aposta política na construção de um pacto democrático - quando se leva em consideração as fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnico-culturais, de raça, gênero, classe e sexualidade- é uma escolha que exige reposições, autocrítica, vigilância, inventividade e perspectivas que tenham como ponto de partida e de chegada a fortificação de uma pluralidade epistêmica (José Licínio Backes & Adir Casaro Nascimento, 2013).

Que possamos, então, re(conhecer) a pluralidade epistêmico-política da UFMG.

Evitando, portanto, que caiamos em leituras totais e dicotômicas da relação entre o cânone científico e o campo epistêmico-teórico-metodológico que o interpela; não é sem sentido que localizamos esse anteprojetado de doutorado na área da Psicologia Social e na linha Política, Participação Social e Processos de Identificação. E assim, localizamo-lo como modo de se evitar uma leitura que enxergue esse complexo cenário como um problema da estrutura acadêmico-política –endogenamente - violenta ou resultado de um voluntarismo individual de sujeitos – naturalmente – *desconstruídos* e críticos.

A Psicologia Social pode atuar, nessa direção, como um campo de preocupações cunhada nesse dilema e impasse, e pode nos ajudar a buscar significações - e não verdades - em suas análises dos sujeitos e dos problemas sociais (Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, 2018a, p. 351).

Sendo assim, na próxima seção, deter-nos-emos às análises dos processos de construção do campo mais específico dessa pesquisa e, portanto, aos modos com os quais selecionei, encontrei, conversei e tentei compreender o que se enunciava junto aos/às docentes escolhidos/as.

2. Construções, reflexões e (des)caminhos epistêmicos e metodológicos: sobre uma pesquisa pandêmica, em tempos bolsonaristas, com professores pesquisadores da universidade pública

2.1. Sobre contextos inóspitos de produção de conhecimento

Fui infectado com o COVID-19, no dia 25 de dezembro, em um encontro familiar. Consegui passar esses dois anos pandêmicos sem nenhum problema de saúde, mas não consegui fechar o ano ileso ao SARS-CoV-2. Esse não foi o final de ano ideal que desejei para mim: sozinho e sem comemorações. Mas, eu e os infectados da minha família estamos vacinados com a segunda/terceira dose e, certamente, passaremos por isso com saúde e dignidade. Independentemente do patógeno, propriamente, dito; todos fomos acometidos de várias maneiras com a pandemia do COVID-19. Tive o privilégio de não perder amigos e familiares próximos diante desse cenário tão devastador da saúde pública. E aproveito para deixar a minha solidariedade àqueles que não tiveram a mesma sorte que eu e precisaram enlutar pessoas amadas para uma doença que poderia ter sido mais bem controlada no Brasil. Também, não quero de modo algum, comparar a perda de entes queridos com outros efeitos e sintomas que a pandemia trouxe para a minha vida. No entanto, é preciso compreender que, em função da pandemia, o mundo virou de cabeça para baixo em todas as esferas possíveis: trabalho, cultura, lazer, educação, estudo, entretenimento, economia, transporte, higiene, serviços básicos, relações amorosas, moradia e etc.

Nessa direção, para além da devastação biológica do patógeno nos corpos das pessoas, os efeitos sociopolíticos e econômicos dessas infecções trouxeram implicações para o modelo de organização do sistema produtivo econômico e político neoliberal. Tornou-se evidente que o capitalismo nos impediu de pararmos em casa para que pudéssemos sobreviver. E governos de ultradireita, espalhados pelo mundo, sustentaram uma falsa dicotomia entre morrer de fome X morrer de Covid; como se fosse impossível para os Estados Nacionais proverem cuidados a sua população, o que é previsto em Constituição, pelo menos no caso do Brasil.

Mais do que uma crise da saúde e, conseqüentemente, do sistema sanitário, essa pandemia é uma crise do sistema produtivo político-econômico ocidental capitalista-

colonial. Sistema esse que tem demonstrado, pelo menos, explicitamente, desde a década de 70, sinais de incapacidade de fazer a gestão de suas próprias contradições, instabilidades, crises e desorganizações. A acumulação e expansão, sem precedentes, do capital, geram relações de superexploração, dominação e alienação que impedem que a maioria das pessoas tenham condições de se estabelecerem com uma vida, minimamente, digna (Nathan Pereira Dourado, 2020). A pandemia do Covid-19, por sua vez, apenas, possibilitou que isso fosse mais visível quando nos deparamos com os perfis daqueles que mais perderam empregos, tornaram-se moradores de ruas e morreram em leitos públicos sucateados: mulheres, pretos e pobres de setores terceirizados, informais e domésticos.

A ordem capitalista-colonial impediu que as pessoas comuns pudessem colocar suas vidas e a dos seus acima do lucro do mercado internacional. A maioria esmagadora do mundo – a classe trabalhadora – não pode parar de trabalhar porque se, de um lado, os boletos não paravam de chegar para o cidadão comum; do outro, a burguesia permanecia acumulando o capital financeiro inesgotável do qual ela não abre mão.

Como saída para a impossibilidade de se parar o sistema de produção do lucro da burguesia mundial – que advém do nosso trabalho -, foi implantando, por várias companhias, o sistema remoto de trabalho: o home office. O ensino privado e, posteriormente, o público (não em todas as suas esferas, certamente) organizarem-se para que as atividades escolares pudessem ser realizadas de modo virtualizado. O efeito da virtualização, inicialmente, trouxe até certo conforto para algumas pessoas, já que poderíamos acordar mais tarde e “em cima da hora” para assumir as atividades laborais do dia. Poderíamos evitar o trânsito, o transporte público e trabalhar de forma mais confortável dentro de casa.

No entanto, o que, inicialmente, souu como um dispositivo moderno e confortável, começou a se tornar um modelo de trabalho, extremamente, complexo e com nuances que merecem algumas análises. O trabalho docente já é, historicamente, um trabalho que acontece, em grande medida, fora do espaço da sala de aula. Um professor do ensino superior, de modo geral, distribui suas horas de trabalho para preparação conceitual e metodológica de um conteúdo a ser debatido e explanado em sala de aula – o chamado extraclasse – mas, esse extra não se resume à preparação de aulas. Um professor universitário, vinculado a um Programa de Pós-Graduação, por exemplo, divide suas atividades semanais em várias frentes de ações.

Por força constitucional, um pesquisador/professor, de instituição pública, oferece de oito a doze horas de aula na graduação, por semana. Os professores da Pós-graduação podem ministrar até mesmo dezesseis horas de sala de aula por semana. Além disso, vários professores, ao longo de um semestre, participam/oferecem/organizam cursos, workshops, palestras, congressos e eventos acadêmicos nacionais e internacionais. Todo semestre, um professor universitário precisa se dispor à orientação acadêmica de orientandos no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão – o que pode ocorrer na graduação e na Pós -, além da participação em bancas de avaliação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), qualificações e defesas de mestrado e doutorado. Vários professores coordenam equipes enormes de estudantes que se encontram envolvidos em inúmeros projetos financiados com recurso público o que requer, também, prestação de contas. São exigidos desses/as mesmos docentes produtividade e publicização do conhecimento produzido, o que demanda tempo para a escrita de registros escritos científicos que serão avaliados por uma equipe de outros professores que, também, dispõem suas horas semanais para isso. Alguns/umas professores são editores de revistas científicas e produzem material de divulgação científica. Ademais, há várias horas administrativas que os/as docentes precisam assumir na gestão de políticas educacionais colegiadas e democráticas que exigem debate e deliberação coletiva. Por fim, quando há a necessidade de processos administrativos, professores são chamados/as a compor as comissões de avaliação.

De forma impressionante, todas essas atividades parecem ter se multiplicado com o trabalho feito em casa. De uma hora para outra, nossos celulares que, sempre foram instrumento de trabalho, foram invadidos por demandas intermináveis dos distintos locais de atividade docente que ocupamos. A impressão que eu, como docente do ensino superior privado tive, é que não havia nenhuma possibilidade de descanso muito contínuo porque a qualquer momento alguma demanda poderia ser feita. Ainda que - importante deixar registrado - atualmente, eu tenha duas coordenadoras, na organização em que ministro aulas, que sempre priorizaram o cuidado a nossa saúde mental.

Mesmo assim, a pandemia elevou o excesso de vários trabalhos a um limite surreal. Hoje, pensando em retrospectiva, não sei muito bem explicar, racionalmente, o que aconteceu; mas sinto que o trabalho docente invadiu a minha casa e a minha privacidade. Para além da boa vontade das coordenadoras de curso de graduação para os

quais leciono, havia uma demanda de trabalho que nos atropelava e não estava sobre o controle delas e de ninguém. Eu respirava ensino superior privado todos os segundos dos meus dias. Durante muito tempo, trabalhei de doze a quatorze horas por dia e tive que abrir mão de alguns finais de semana para cumprir com prazos e expectativas. Entendo que essa prática é um tanto comum na vida de qualquer professor no Brasil; mas permaneço me questionando se não naturalizamos um modelo de gestão docente exploratória que faz mal a todos nós.

Dito isso, pergunte a qualquer professor, no Brasil, e perceberá que a virtualização do nosso trabalho nos trouxe a um ponto inesgotável de estafa, cansaço e estresse. Muitos de nós, quando escolhermos sermos professores/pesquisadores, assim o fizemos porque gostamos de gentes e dos encontros na sala de aula, nos laboratórios e núcleos, nos corredores e cafés das organizações e instituições por onde circulamos. Foi e tem sido torturante, portanto, pensar a educação como um processo que se dê à distância. Não digo isso para rechaçar toda e qualquer prática virtual de ensino-aprendizagem, mas me recuso a achar que esse deve ser o modelo principal de gestão da educação. Quantas vezes não dei aulas para avatares de alunos com fotos nos perfis e câmeras desligadas? Quantas vezes não pensei em desistir da carreira docente tendo em vista esse modelo de ensino emergencial que não mobilizava o melhor de mim?

Entendi que seria um desafio conseguir agenda com professores/pesquisadores de uma grande instituição de ensino, mas, ainda assim, resolvi bancar o desejo de fazer uma pesquisa que cumprisse com os objetivos que intencionamos desde os primeiros momentos de lapidação da pergunta-problema dessa tese. É preciso reconhecer, também, que professores, sobretudo, de universidade pública foram, fortemente, ofendidos e alguns perseguidos, desde que Bolsonaro assumiu como chefe do executivo nacional. E, nessa direção, para além da pandemia, qualquer um que estivesse relacionado ao setor educacional, em alguma medida, adoeceu-se. Tive certeza, então, de que não seria tranquilo garantir docentes para uma pesquisa que, certamente, tocaria em pontos e vivências dolorosas, muitas das quais permanecem sem saídas e/ou respostas e tantas outras ainda estão sendo elaboradas, já que esses problemas são da ordem do nosso cotidiano

Dentro desse âmbito, o processo de busca dos docentes se deu a partir de uma lógica, metodologicamente, bem ampla e sem procedimentos únicos e padronizados, já

que precisamos nos reinventar para atrair os docentes para essa tese. Nesse horizonte, “quando fazemos o que nós chamamos de pesquisa de campo, nós não estamos ‘indo’ ao campo. Já estamos no campo, porque já estamos no tema” (Peter Kevin Spink, 2003, p. 36). Isso significa que não houve, nessa pesquisa, o método único, padrão e universal de identificação de uma suposta verdade da pesquisa nos nossos processos investigativos. Se entendermos o método como uma descrição-análise do processo amplo de produção e ampliação de sentidos sobre os enigmas do mundo que nos interessam, não há, absolutamente, nada dado na natureza para “descobertas” da ciência. O que há são várias escolhas, recortes e movimentações experienciais, éticas, políticas – e, portanto, epistemológicas – que precisam se tornar transparentes aos pares acadêmicos e à sociedade como um todo para que explicitemos como chegamos aos lugares de compreensão pelos quais circulamos.

O campo-tema considera que se somos parte importante na solução das perguntas, somos, também, parte constituinte dos problemas que temos em mãos e, nesse sentido, descrever o que fizemos e como fizemos de maneira compreensível é primordial para a publicização da construção do saber científico (Peter Kevin Spink, 2003).

E, nesse sentido, a ciência não é jamais o campo da verdade. Mas, a disputa por um argumento.

Em um primeiro momento, então, Claudia Mayorga e eu levantamos experiências, nomes, referências e trajetórias com as quais nos encontramos, em nossas vidas, e que pudessem ser potenciais sujeitos de pesquisa para essa tese. Compactuamos, em um segundo momento, que os critérios para as buscas desses e de outros docentes poderia se dar por meio do SIEX - O Sistema de Informação da Extensão da UFMG. Isso porque entendemos que as ações extensionistas, historicamente, começam a incidir em questões fundamentais da geopolítica latino-brasileira. E vários projetos - não só da UFMG, mas de outras grandes instituições - realizam investigações a partir do paradigma da pesquisa-ação sobre problemas e as potências das nossas comunidades locais.

A extensão universitária, nesse contexto, tem sido tomada como uma cultura, uma prática, compromisso ético-político indispensável à universidade como instrumento emancipatório. O que tem sido feito tendo como princípios a indissociabilidade entre o tripé universitário ensino, pesquisa e extensão; a relação horizontal com a sociedade; a inter, multi e a transdisciplinaridade como critério das ações de extensão; o desejo por um

maior impacto e eficácia social das ações, bem como a afirmação dos compromissos éticos e sociais da universidade. É importante frisar, também, que a extensão universitária tem uma importante função interna na universidade, alocando órgãos e desenvolvendo atividades que conectam a ciência, a sua democratização e a cultura das humanidades como, por exemplo, a oferta de museus, espaços expositivos, teatros, galerias, bibliotecas, arquivos, centros de documentação, bem como a oferta de projetos como assistência médica, ontológica, psicológica e jurídica; enfim, implementando o desenvolvimento regional de políticas públicas (João Antônio de Paula, 2013).

Por esses motivos, avaliamos que buscar os/as docentes com trajetórias extensionistas poderia ser, estrategicamente, interessante, justamente, porque várias dessas atividades fortalecem a relação universidade/sociedade direcionando-se a superação das condições de desigualdades e exclusão existentes em nossas comunidades. O que, comumente, acontece por meio de projetos sociais em que a universidade socializa seu conhecimento e disponibiliza seus serviços, ao mesmo tempo em que se abre para os saberes e fazeres que são produzidos em outras instâncias, que não ela mesma (Ana Lucia de Paula Ferreira Nunes & Maria Batista da Cruz Silva, 2011).

Se, em um primeiro momento, como já sinalizado, optei por pesquisar, apenas, pesquisadores e pesquisadoras que se autodenominam-se decoloniais; fui interpelado, em orientação, a pensar critérios mais amplos de combate à colonização da universidade. Dessa forma, decidimos por tentar garantir, nessa pesquisa, docentes de todas as grandes áreas da UFMG: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharia e Linguística, Letras e Artes¹².

Sendo assim, decidimos levantar, pelo menos, quatro nomes docentes para cada uma dessas grandes áreas, garantindo uma diversidade geracional, racial e de gênero para valorizarmos um conjunto de experiências e pontos de vista mais plurais da universidade. Fizemos então, as buscas pelos Currículos Lattes e os canais de comunicação (telefones e e-mails) desses professores, enumerando os docentes de 1 a 4 em cada grande área. Desde o início, pensamos que seria interessante entrevistarmos, pelo menos, dois docentes de cada um desses campos do conhecimento. Selecionamos quatro professores,

¹²Baseado na tabela das Áreas do Conhecimento do CNPq adotada pela Universidade Federal de Minas Gerais.

no entanto, por entendermos que nem todo convite seria respondido afirmativamente e precisávamos de um plano B. Dessa forma, para agilizarmos o processo de construção do campo, enviamos e-mails aos docentes na ordem estabelecida e à medida que eles respondiam, ou não, seguíamos fazendo os convites aos seguintes.

Essa lista de prioridades de convite aos docentes tentou garantir critérios mínimos para uma espécie de “pareamento do campo”, o que, certamente, não seria 100% possível. Os marcadores da diferença/desigualdade/politização¹³ que atravessam as subjetividades dos professores são muitos e seria impossível quantificar critérios objetivos que garantissem um “padrão de subjetividade” como se cada professor pudesse ser o representante estereotipado de trajetórias específicas: “o homem branco mais velho”, “o professor jovem negro”, “a professora lésbica negra” e etc.

Essa estereotipia, a bem da verdade, nem era um objetivo nosso, vale reforçar. Justamente, por avaliarmos que a categoria da experiência não é uma categoria ensismemada e representacionista. Mas, o interesse de pesquisa, aqui, sem dúvida alguma, era apostar que distintas trajetórias de vida poderiam sinalizar distintos modos de se relacionar com o conhecimento e a política transformadora da universidade.

Em seguida, para otimizar e diversificar o conjunto de potenciais docentes participantes dessa pesquisa, solicitei a amigos e amigas íntimos/íntimas que estudaram/estudam, na UFMG, nomes de professores que rompiam com modelos tradicionais de conhecimento dentro de suas respectivas áreas.

Curiosamente, alguns nomes que foram selecionados na busca pelo SIEX e/ou, em orientação, apareceram nas indicações dos/as meus/as amigos/as e foi interessante perceber que os/as docentes que rompem com padrões de ensino-aprendizagem deixam marcas e transformações profundas no corpo discente. Meus amigos e amigas diziam que esses professores “eram a minha cara” e eram “gente fina”, garantindo que eles seriam ótimos interlocutores para se compreender uma UFMG mais progressista, de base comunitária e militante. É importante marcar, também, que ainda que alguns desses colegas não compreendessem, exatamente, o debate decolonial, todos foram capazes de sugerir professores/as “desconstruídos/as”; professores/as que eles/as avaliavam como

¹³A ideia do termo é reconhecer que os marcadores da diferença se tornam um problema à medida em que as diversidades entre sujeitos e coletivos são hierarquizadas de formas valorativas distintas, o que produz desigualdade social. O que, por conseguinte, pode mobilizar estratégias coletivas e políticas de combate a essa desigualdade.

menos hierárquicos/as e mais democráticos/as. A partir dessas indicações, então, eu realizava uma análise do Currículo Lattes desses/as professores/as e avaliava se eles/as estavam dentro do que entendia como público-alvo dessa tese. E, de fato, todos/as que foram indicados, estavam no âmbito dessa pesquisa.

Dessa forma, todos esses movimentos de seleção dos professores foram feitos para que pudéssemos iniciar uma busca ativa por vários deles. Em agosto de 2021, iniciamos, então, o envio dos e-mails fazendo o convite para a participação nessa pesquisa (Anexo 1). Como já era de se esperar, um conjunto de professores não respondeu aos e-mails; outros responderam sinalizando interesse em participar e no meu retorno para agendamento terminaram por não responder mais. Por sua vez, alguns responderam agradecendo ao convite, mas disseram da impossibilidade de colaborarem em função dos momentos em que se encontravam em suas trajetórias pessoais e acadêmicas. Por fim, alguns/algumas docentes, depois de alguns meses de envio dos convites, responderam dizendo que não usavam mais aqueles endereços eletrônicos com frequência e disponibilizaram outros meios de comunicação.

Em certo momento dessa busca, comecei a me preocupar com a construção do campo dessa pesquisa e confesso que cheguei a me ressentir com algumas posturas de alguns professores. Não é novidade para qualquer um, que tenha circulado em instituições federais de ensino superior, que, muitas vezes, e-mails não são sequer respondidos por alguns/algumas docentes, o que produz um mal-estar muito grande em torno do local do professor como um sujeito arrogante ou que banaliza demandas e pedidos que são feitos por alunos.

Mas, se é certo que o ressentimento é avesso da política (Maria Rita Kehl, 2011), movimente-me no sentido de compreender como o momento atual tornou quase toda solicitação, para além das inúmeras obrigações docentes cotidianas, um fardo. Ainda assim, fui insistente em relação a alguns/algumas docentes e, às vezes, na terceira vez que enviava um e-mail, eu obtinha repostas positivas. Fui um pouco ousado, também, quando pedi o número de telefone privado de alguns desses/as docentes para pessoas das minhas redes; sendo uma surpresa muito positiva receber respostas carinhosas e pedidos de desculpas deles/as por não terem respondido aos meus e-mails. Alguns/umas desses/as docentes assumiram que era difícil dar conta de atender a toda a demanda de trabalho que

se dava nas redes mais formais de trabalho e que minha ousadia e insistência pelo WhatsApp era bem-vinda.

O campo dos/as docentes, então, foi se construindo sem nenhuma linearidade e padrão absoluto. Afinal ainda que quiséssemos garantir algumas experiências diversas de gênero, raça, sexualidade e geração; seria impossível fazer isso por uma via quantitativa. Diante desse cenário, à medida que os docentes sinalizavam interesse e disponibilidade, nós agendávamos nossas conversas, ao mesmo tempo, em que eu insistia em buscar outros/as possíveis professores. Todas as conversas foram agendadas a partir das disponibilidades dos/as docentes por meio da Plataforma Zoom, o que foi feito por meio de gravação autorizada, verbalmente, por todos os participantes, para posterior transcrição. Em seguida, foi enviado um e-mail, para fins de registros mais institucionais, pedindo aos professores que confirmassem que seus nomes e seus relatos pudessem ser utilizados sem o uso de nomes fictícios tendo em vista o interesse da pesquisa em visibilizar processos de resistência política-pedagógica dentro da UFMG (Anexo 2). Alguns/umas professores/as liberaram o uso integral de suas falas para as minhas análises e outros/as, apenas, confirmaram o uso das informações depois de acessarem o processo analítico e de tratamento de suas informações. Em conclusão, todos confirmaram o uso de seus nomes e relatos, nessa pesquisa, na direção de que repetiriam o que disseram na pesquisa em qualquer outro espaço público.

Ao todo, conseguimos realizar dez conversas com docentes que se encontravam nas áreas das Ciências Agrárias (2), Ciências Sociais Aplicadas (2), Engenharias (1), Humanas (4) e Linguística, Letras e Artes (1). Não conseguimos garantir “equidades exatas” de marcadores da diferença/desigualdade/politização desses docentes. E, nesse cenário real bruto de construção de uma tese de doutorado em tempos pandêmicos, precisei lidar com o fato de que será sempre um desafio querer fazer pesquisa com seres humanos. A subjetividade, atravessada pelos panoramas sócio-históricos que produzem os sujeitos, trará sempre “desvios” a qualquer tentativa de se padronizar investigações.

Dessa forma, conseguimos, então, garantir a participação de cinco homens e cinco mulheres; sete heterossexuais, um bissexual, um homossexual masculino; seis brancos e quatro negros de distintas gerações e formação acadêmica e de ingresso na docência. Todos e todas, incrivelmente, interessantes e inteligentes. Cada qual a seu modo,

transmitiu para mim suas trajetórias pessoais, familiares, afetivas, acadêmicas, institucionais e políticas com uma honestidade e entrega admiráveis.

Ademais, no encontro com esses docentes, houve um fato que, também, chamou-nos a atenção. Essa não deve ser a primeira pesquisa que pessoas se constrangeram por se assumirem brancas e heterossexuais, mas considero esse um ponto a ser considerado aqui. Os efeitos éticos, epistemológicos e metodológicos na construção de uma relação de pesquisa entre sujeito-sujeito produzem (re)construções de si e do Outro a todo o momento. Ora, em um processo de pesquisa em que a trajetória do outro é o ponto de investigação, pesquisador e pesquisado se embebem um do outro e se transformam nesse encontro narrativo (auto)biográfico. E, nesse sentido, o fato de eu ser um pesquisador negro e gay pode ter mobilizado sensações e expectativas nos professores que eu, inicialmente, nem calculei que seriam possíveis.

A paridade ou assimetria racial, em pesquisas acerca de relações raciais, foram tomadas como problema ético-metodológico por Lia Vainer Shucman, Eliane Silvia Costa e Lourenço Cardoso (2012). Em suas reflexões, a partir da pluralidade racial de seus pesquisadores e de seus sujeitos de pesquisa, eles concluem que, na interação dos pesquisadores com os diferentes sujeitos nos estudos de relações raciais, emergem diferentes possibilidades de troca e de análise dos estudos sobre racismo e das práticas antirracistas no Brasil. Isso porque a diversidade presente no âmbito dos atos de pesquisa de uma pesquisadora branca que entrevistou sujeitos brancos e negros (Lia); de um pesquisador negro que conviveu com pesquisadores brancos portugueses (Lourenço), e de uma pesquisadora negra que teve seu campo de pesquisa voltado para sujeitos negros (Eliane) revela a possibilidade de construções discursivas muito distintas para cada um desses encontros.

No caso dessa tese, por exemplo, é curioso que, no âmbito de uma pesquisa feminista decolonial sobre a produção de um conhecimento emancipatório, as nomeações “branco” e “heterossexual” possam soar constrangedoras. Isto é, enquanto alguns professores riram ao se declararem sujeitos do privilégio, como se pedissem “desculpas” pela imagem histórica que carregam; outros explicaram o contexto de suas autoimagens dentro do contexto brasileiro. Todos e todas, no entanto, assumiram posições e autodeclarações ainda que, na ficha da entrevista que construímos (Anexo 3), eles pudessem se recusar a se localizarem nesse sentido.

Fato é que se, comumente, nós negros e gays fomos objetos de estudo de pesquisadores brancos e heterossexuais interessados em compreender vivências, historicamente, subalternizadas; hoje nós, os subalternos, somos uma parte, ainda que pequena, de cientistas que se interessam em interpelar a branquitude e a heteronormatividade, por exemplo.

Com isso quero dizer que, ainda que não determinante, de fato, a experiência do corpo e dos saberes que se constroem a partir disso, possuem um efeito metodológico impressionante nas pesquisas em humanidades. Na verdade, o corpo se enuncia como efeito de poder em qualquer pesquisa, mas quando o foco é a experiência dos sujeitos, tudo isso se torna mais evidente. E, assim, como meu corpo denuncia que, hoje, a disputa pelo conhecimento se dá a partir de trajetórias diversas, como pretas e LGBTQIA+; ao mesmo tempo, eu tinha que lembrar que ainda diante de professores(as)/pesquisadores(as) tão renomados/as, o pesquisador ali naquele contexto, era eu.

Digo isso porque entrevistar “referências bibliográficas” e figuras importantes e poderosas dentro de uma instituição como a UFMG não foi tarefa fácil. Precisei dimensionar muito bem o tanto que tomaria aquelas histórias como “mais uma história” e não como pontos de vistas absolutos do saber e da universidade. Inclusive, porque esses mesmos docentes se expressavam sempre localizando suas concepções e visões dentro de uma trajetória embebida em transformações intermináveis e, por vezes, inconstantes na relação deles com o mundo. Fazer pesquisa com docentes da universidade pública é traçar conversas que já apontam inúmeros caminhos analíticos quando eles se expressam em relação às pequenas coisas da vida. Essas narrativas, portanto, já eram, algumas vezes, as análises, propriamente, ditas; antes mesmo que eu tivesse que interpretá-las a partir de algum eixo epistêmico-teórico-conceitual.

Ainda assim, fui bastante provocado, em orientação, a problematizar as armadilhas de uma pesquisa com narrativas dos/as docentes que são apresentadas nessa tese. Mais do que me culpabilizar por esse processo, Mayorga convocou-me a pensar sobre isso como algo central para a construção de uma investigação em que a autoreflexividade feminista esteja presente. Ora, essa era uma preocupação desde que propus a universidade e a docência como um problema de pesquisa. Eu, por exemplo, apresentei e debati parte dessa pesquisa, no XX Encontro Nacional ABRAPSO

(Associação Brasileira de Psicologia Social), realizada, em 2019, em São Paulo. E a questão da romantização e encantamento com os/as docentes foi o ponto principal em torno das reflexões ético-políticas do GT (Grupo de Trabalho) de Psicologia Política em que estive.

Certamente, encantei-me com as falas dos/as docentes; mas, penso que é preciso reconhecer que, mais do que me encantar com as falas dessas pessoas, eu tentei ser cuidadoso e respeitoso com conteúdos privados. Isso não implica de modo algum não poder discordar deles e me permitir produzir uma tese que tensione com o que estava sendo dito. No entanto, em tempos de tanta perseguição aos/as docentes, sobretudo, os/as da universidade pública, posso ter me munido de certa “proteção política” e, também, de uma ultravalorização do que foi sendo apresentado nas construções narrativas. Ainda que isso não seja um problema em si mesmo – dada as contingências – é, pelo menos, importante que eu reconheça isso como um ponto de “cegueira epistêmica”.

Além disso, a publicização dos nomes docentes, certamente, enredou-me em encruzilhadas para as quais não sei se eu teria muita saída. A certeza de que esses professores/as acessarão essa pesquisa e lerão sobre si mesmos/as a partir dos meus olhares, deixou-me muito preocupado em relação ao que eles sentiriam com a pesquisa. Tive medo de manchar biografias e fantasiei várias vezes que algum/a professor/a poderia, depois de ver a pesquisa, acionar-me para retirar trechos e análises que teci sobre eles/as. O que seria, sem dúvida alguma, um embaraço. Em resumo, essa permanece sendo uma preocupação que, ainda que não impeça a pesquisa de ser potente e crítica, enquadraram-na em um determinado contexto de possibilidades e limites.

Em paralelo, outro analisador interessante desses encontros, foi a dúvida a como eu iria me referir a essas pessoas: senhor, senhora, doutor, doutora, professor, professora? No início de cada conversa, eu perguntava se eu poderia chamá-los de “você”, o que foi um consenso total na postura dos docentes. Mayorga e eu, nos bastidores da pesquisa, avaliamos que esse seria um critério metodológico: se os docentes pudessem ser “você”, eles já estavam aptos a estarem no escopo dessa pesquisa. No momento em que despi esses docentes de seu Lattes recheados e eles se tornaram “você” não foi como se toda a assimetria acadêmica e geracional que nos habita deixasse de existir, mas, certamente, um eixo de conexão foi possível.

Longe de negarmos as assimetrias que atravessam todas as relações sociais, tenho certeza de que essa pesquisa pode ter sido, em alguma medida, desconfortável para eles tanto quanto foi para mim. Ambos nos encontrávamos em lugares de exposição e (auto)crítica e, sendo assim decidi que para que esses encontros potencializassem um bom campo analítico, eu deveria recusar nossos lugares sociais como posições estanques. E, dessa forma, permite-me endossar, divertir, rir, emocionar, discordar e questionar esses professores toda vez que achei que seria válido para a construção do material analítico dessa pesquisa.

Não consigo afirmar, categoricamente, que isso foi, totalmente, possível; mas esse ponto de partida esteve presente a todo momento na minha postura como investigador. E, sendo assim, foi muito prazeroso, para mim, dialogar com professores que ao criticarem os alicerces coloniais de subjetividade, conhecimento e sociedade, tomavam a si mesmos como sujeitos da reflexão. E, dessa forma, em várias conversas quando eu avaliava que algo poderia expô-los, nessa pesquisa, eu questionava se aquele conteúdo poderia ser publicizado. As respostas, sempre positivas, gravitaram em torno da ideia de que eles “não tinham nada a esconder”. Desse modo, por mais constrangedor que seja para um docente progressista, (auto)crítico e posicionado no mundo dizer-se branco e heterossexual em um país tão racista e LGBTQIA+fóbico como o Brasil, por exemplo, eles assim o fazem. Ao invés de amansarem e neutralizarem conflitos com minha performance enegrecida e gay, todos/as se implicaram em apresentar um pensamento e uma prática de vida em que o interesse seja transformar a universidade e a sociedade a partir das nossas diferenças, mas também, dos nossos horizontes comuns. Aconteceu, também, de alguns professores se compreenderem mestiços e não se localizarem, completamente, no espectro branco. No entanto, para fins de censo, eles entendem que ocupam lugares de privilégio da branquitude, autodeclarando-se, portanto, brancos. Mostrando que quando se politiza a questão racial, no Brasil, as autodeclarações de raça-cor não se resumem a aspectos fenotípicos, mas a lugares sociais na estrutura da desigualdade social brasileira herdeira da escravidão.

¹⁴*Marcos Bortolus: Não é uma coisa que eu falaria espontaneamente, mas eu posso me declarar branco.*

¹⁴Os/as docentes serão apresentados/as, em detalhes, logo à frente.

Luciana: Eu, assim, sou reconhecida como um corpo branco, eu acho, mas eu me considero parda, porque eu sou afrodescendente e indígena descendente.

Roberto: Eu acho que você pode colocar branco, apesar de eu não me considerar exatamente branco, mas para fins de censo, essas coisas, eu entro como branco.

Shirley: eu me declarei parda, negra, né? Eu sou de uma família miscigenada, né? E eu não faço essa autodeclaração em outros processos, por exemplo, processos que sejam referentes à cotas e etc, porque eu acho que não tem a ver. Mas, eu sou de uma família miscigenada.

Ética e metodologicamente, portanto, sempre foi uma preocupação, para nós, que essa pesquisa não caísse na armadilha de romantizar o local do professor/pesquisador. Mas, à medida que o campo analítico foi sendo construído, isso foi se tornando interpelável, já que o preço que os sujeitos dessa pesquisa pagam para querer transformar a universidade e a sociedade é a exposição de si mesmos. Não há mais nada mais duro e real do que docentes de uma instituição pública que se empenham, ferrenhamente, em garantir educação transformadora pública, gratuita e de qualidade para uma sociedade tão desigual como o Brasil.

Dessa forma, ainda que eu quisesse, seria muito difícil romantizar, inteiramente, as trajetórias docentes que apresentaremos, nessa pesquisa, justamente, porque os professores assumiram suas fragilidades-potências e seus processos de construção de si atravessados pela dureza de uma realidade que não aparece no Lattes. Dito isso, é importante reconhecer que, na maior parte do tempo em que estive com esses docentes, eu, realmente, esqueci-me de que estava conversando com bolsistas produtividade e figuras públicas de renome. Algo que só possível por um encontro em que eu e os docentes pudemos nos reconhecer como “nós”.

Nas próximas páginas, portanto, apresentaremos um pouco mais sobre a construção de narrativas (auto) biográficas como recurso epistêmico e metodológico e, em seguida, haverá uma contextualização mais particular do encontro com cada docente para, por fim, iniciar o capítulo, propriamente, analítico e colocar as narrativas docentes em diálogo e tensão tendo em vista os objetivos dessa tese.

2.2. Trilhas psicossociais e narrativas: a construção da metodologia narrativa (auto)biográfica

A experimentação do mundo precede a razão. Adiante mais do que isso: a razão é feita da experimentação do mundo e o pensamento é feito do sentir. Ser afetado pelo mundo, portanto, é pressuposto da construção do pensamento. Não existiria um pensamento *racional*: o adjetivo nos induziria a construir a imagem de exclusividade da razão na concepção do pensamento. Não existiria, tampouco, uma emoção *pura*: aqui, o adjetivo, do mesmo modo, nos induziria à exclusão da razão na concepção da emoção. Pensamento e experimentação do mundo se entrecortam: estimulam-se e se reconstróem, ou se redesenham, simultaneamente. Fazem um só. Um todo indivisível (Cássio Eduardo Viana Hissa, 2017, p.20).

Se é certo que a metodologia de toda e qualquer pesquisa se trata de um caminho que se constitui à medida em que se realiza como processo, não tomaremos, jamais, a prática metodológica como sinônimo de procedimento metodológico. A metodologia deve ser tomada como um campo de compreensões sobre a própria ideia de epistemologia, ciência, método, pesquisa e análises. Um campo que circunda a pesquisa em todas as suas esferas. A todo o momento. As técnicas metodológicas, por sua vez, devem ser entendidas como tecnologias que materializam (ou tentam materializar) um desejo de compreensão do problema de pesquisa. O que, certamente, não se esgota quando se aplica uma técnica que pretende produzir uma informação de pesquisa.

Reiteramos que toda ciência é ficcional no ponto em que ela produz um sentido sobre o mundo a partir de uma experiência humana sensível ao que está a sua volta. Mas, para que não caiamos em um relativismo sem fim, onde tudo é tudo e nada é nada - e o mundo pode ser *qualquer* coisa -, recorreremos às contribuições de Donna Haraway (1995) que se coloca contra a dicotomia da ontologia de um mundo universal/natural e o radicalismo do construcionismo social; convocando-nos, por outro lado, a produzir um conhecimento responsável que seja capaz de “prestar contas” da sua existência.

A alternativa ao relativismo são saberes parciais, localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão, chamadas de solidariedade em política e de conversas compartilhadas em epistemologia. O relativismo é uma maneira de não estar em lugar nenhum, mas alegando se que se está igualmente em toda parte. A "igualdade" de posicionamento é uma negação de responsabilidade e de avaliação crítica. Nas ideologias de objetividade, o relativismo é o perfeito gêmeo invertido da totalização; ambos negam interesse na posição, na corporificação e na perspectiva parcial; ambos tornam impossível ver bem. O relativismo e a totalização são, ambos, "truques de deus", prometendo, igualmente e inteiramente, visão de toda parte e de nenhum lugar, mitos comuns na retórica em torno da Ciência. Mas, é precisamente na política e na epistemologia das perspectivas parciais que está a possibilidade de uma avaliação crítica objetiva, firme e racional (Donna Haraway, 1995, p.23-24).

Para não cair nas armadilhas do cinismo, assim, é importante reconhecer que a ficção, nos termos que usamos, não significa legitimação da mentira. Pelo contrário, ela é construção narrativa, como campo sensível da argumentação, que leva em consideração as relações subjetivas-objetivas que produzem a realidade sempre compartilhada de um sujeito e de uma comunidade.

Dessa forma, temos apostado e encorajado o uso de perspectivas metodológicas que venham das margens, apostando em tensões criativas que são produzidas fora dos cânones. A abordagem, por exemplo, das “forasteiras de dentro” é de que as intelectuais possam dar crédito a suas próprias trajetórias psicossociais como fontes epistemológicas. Reintroduzindo a experiência como fundamental no processo da pesquisa, o que é muito diferente das perceptivas metodológicas de ciência que pretendem submergir o eu por meio de um pretensão racionalismo, neutralismo e objetividade. E, nesse sentido, a partir das margens, há um equilíbrio poderoso, em que experiência e pensamento científico não se dicotomizam e nem se subordinam, mas muito pelo contrário, são vistos como uma dupla inseparável. E, dessa forma, a experiência sensível é utilizada como fonte válida para a produção de um pensamento social sobre o mundo e o pensamento social sobre o mundo oferece novas possibilidades de se analisar e intervir sobre a experiência sensível (Patricia Hill Collins, 2016).

Sendo assim, tomamos, nessa pesquisa, a trajetória fronteiriça dos docentes da UFMG - que são ao mesmo tempo docentes críticos, decoloniais e afirmativos e representantes de uma instituição de poder, historicamente, colonial e desigual – como chave de análise para compreender as (des)construções epistêmico-teórico-políticas ao projeto eurocêntrico/patriarcal/racista da modernidade científica. No entremeio dessas tensões - entre o agenciamento dos docentes e a instituição universitária, historicamente, colonial -, será importante que possamos conhecer e analisar as trajetórias pessoais, familiares, afetivas, coletivas e políticas dos docentes que possibilitaram suas entradas como docentes da UFMG, bem como compreender onde suas trajetórias se aproximam e se afastam de seus projetos acadêmico-políticos na instituição. Quais são os afetos e os saberes-fazer que emergem desse magma (Cornellius Castoriadis, 1982) interminável entre sujeito e sociedade? Ou dito de outro modo, quais são os elos e as inconexões entre os docentes da UFMG e a instituição universitária federal? É diante desse cenário que o método narrativo (auto)biográfico é escolhido, nessa pesquisa, justamente, porque ele

dialoga com o campo psicossocial e decolonial na medida em que assume a indissociabilidade entre sujeito e sociedade como o ponto de partida e de horizonte da produção de conhecimento libertário (Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, 2019).

É preciso, nesse sentido, que não tenhamos medo quinhão humano que compõe todo o cenário da produção do conhecimento – seja ele científico ou não – de modo que valorizemos o fato de que entre o cânone e as margens da existência humana existem uma infinidade de possibilidades de visões, sempre, parciais. O sujeito participa da produção de sentido sobre o mundo de um jeito, radicalmente, contraditório, tendo dúvidas e interrogando-se, mudando de pensamento e, também, agarrando-se em certezas temporárias. Esses conflitos do sujeito não podem ser vistos, a partir de uma perspectiva metodológica psicossocial, como identidades confusas ou bizarras, mas como a própria condição de existência do sujeito. Esse sujeito “confuso” deve ser visto como um sujeito múltiplo, dotado de heterogeneidade, de visões, simultaneamente possíveis, não passíveis de caberem em estruturas lineares e unidimensionais. Nesse sentido, se a topografia da subjetividade é multidimensional, a visão, também, o é (Donna Haraway, 1995).

Dito isso, tomamos como ponto de partida que os docentes/pesquisadores a terem suas trajetórias investigadas, nessa pesquisa, são formados de formas inacabadas, incompletas, imperfeitas e, por isso mesmo, aqui, exige-se uma perspectiva metodológica que assuma isso. Afinal, se a ciência, assim como o pesquisador, é uma construção social, interessamo-nos pelo âmbito, radicalmente, relacional no qual suas práxis de ensino, pesquisa e extensão ocorrem.

Público e privado, condições objetivas e subjetivas, espaços sociais e discursivos visíveis e invisíveis, coexistem concomitantemente, de modo contraditório e multidimensional, dando conta de uma rede de relações, com os fios sendo tecidos conjuntamente. Se a contradição é da ordem do humano, no caso das cientistas, esse traço se revela como significativo, à medida que é estruturante à própria construção de sua subjetividade (...) (Nadia Regina Loureiro de Barros Lima, 2002, p. 59).

Essa tese defende o processo de re(construção) da universidade pública como uma tentativa de pluralização das várias maneiras de se construir, fazer, politizar e, portanto, narrar a universidade. Encararemos, aqui, portanto, o sujeito como construtor ativo de significados e rompemos com a ideia de que é possível eliminar a subjetividade humana do processo investigativo (Carla Fonte, 2006). Nesse sentido, os sujeitos organizariam suas experiências, no mundo social, através de narrativas que seriam indissociáveis da

experiência de existir. Nessa direção, o relato de si mesmo, fundamentalmente, pode ser tomado como local privilegiado do encontro entre os sujeitos e sua inscrição numa história social e cultural. Ora, “o que está em jogo nessa trama da existência narrada é a tensão permanente entre as forças organizadoras da ordem e da concordância e as forças da discordância, do caos, da surpresa, do inesperado e arbitrário do destino” (Isabel Cristina Moura Carvalho, 2003, p.288; Carla Fonte, 2006).

Dentro desse panorama, as narrativas nos permitem potencializar, portanto, as análises das relações entre sujeito, sociedade e historicidade. Isso porque a fronteira que demarca esses elementos começa a ser vista menos como oposição e mais como área de negociação e trânsito entre esferas; já que, na vida cotidiana, os três constituem-se mutuamente (Isabel Cristina Moura Carvalho, 2003). O que, de fato, vem ao encontro do campo investigativo da Psicologia Social que atravessa a radical relação entre sujeito e sociedade; evitando-se, aqui, as dicotomizações e as lógicas binárias e maniqueístas que são sempre uma armadilha no campo do conhecimento.

A narrativa seria criação, gênese ontológica, posição/instituição de uma nova forma de ser/existir/pensar. Nessa direção, os sujeitos deixam de ser lidos como meros processadores de informação e começam a ser vistos como construtores ativos de significados indeterminados entre eles e a sociedade (Cornellius Castoriadis, 1982; Carla Fonte, 2006; Marcela Tovar-Restrepo, 2012). É por isso que, inclusive, o atravessamento entre a reinvenção do conhecimento, a teoria e a prática – como elementos constituintes do campo narrativo – tornam-se um dispositivo de pesquisa recorrente para se pensar a trajetórias de professores, sendo o campo narrativo, portanto, um dispositivo para se pensar a própria lógica inventiva e transformadora da experiência docente na produção do conhecimento (Lilliane Miranda Freitas & Evandro Luiz Ghedin, 2015).

Ou seja, longe de ser o reflexo de uma realidade psicológica preexistente, o campo narrativo é o próprio fenômeno psicossocial e deixa de ser um reflexo no mundo para se tornar agente na (re)construção da realidade. E é, justamente, por estar embebida em processos sócio-históricos complexos que as narrativas não se constituem como algo eterno e permanente; mas, pelo contrário, estão sempre se transformando na contínua atividade de (re)construção de histórias que são parciais e incompletas (Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, 2019, p.8).

Nesse sentido, o problema da agência/resistência de docentes da UFMG, a partir de uma perspectiva decolonial, colocar-nos-á diante de vieses teóricos e políticos diversos haja vista a forma como as lógicas coloniais- e as formas de combate a ele - operam em

toda a sua complexidade, invisibilidade e ambiguidade. Os professores da UFMG se encontram em constante (des)construção pela sua socialização em suas vidas, nas instituições que circulam, nas parcerias político-acadêmicas que estabelecem e nos amplos discursos colocados em torno de suas experiências. Separar esses elementos, certamente, despolitizaria essas trajetórias. E, para que evitemos esse equívoco analítico, os relatos narrativos (auto)biográficos serão o suelastentáculo epistêmico-metodológico desse trabalho (Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, 2018a). Assim, o relato autobiográfico não representa o sujeito, mas o produz; o que tem como efeito a invenção de si, do Outro, das relações de alteridade e, portanto, da identidade narrativa de um campo intersubjetivo e cultural em questão (Isabel Cristina Moura Carvalho, 2003).

Shirley: eu gostei do jeito que você começou, pedindo para retomar o passado, isso eu acho que me dispôs o que eu ia fazer. Põe isso na metodologia.

Ricardo: Nem foi estratégia psicológica não, eu acho que foi metodologia de pesquisa mesmo.

Shirley : Põe isso lá na metodologia porque foi muito importante assim começar por esse caminho, porque senão eu ia ficar aqui tentando achar todas as referências teóricas e falar a partir delas, e eu acho que é importante que a gente fale a partir da gente, né?

Na próxima seção, deter-nos-emos a conhecer os docentes que colaboraram na construção desse campo acadêmico e político decolonial.

2.3. Sobre (des)encontros

Tabela 1: os/as docentes

Nome	Ano de entrada como docente efetivo na UFMG	Cargo Atual	Gênero	Raça/cor	Sexualidade	Vinculado à Pós-Graduação
Alexandre Almeida Marcussi	2016	Adjunto II	Homem	Branco	Heterossexual	Sim
Luciana de Oliveira	2010	Associada II	Mulher	Negra (parda)	Heterossexual	Sim
Márcia Martins	2011	Associada II	Mulher	Branca	Heterossexual	Não
Marcos César de Senna Hill	1994	Aposentado como Associado I	Homem	Branco	Homossexual	Sim
Marcos Vinicius Bortolus	1986	Titular	Homem	Branco	Heterossexual	Não
Maria Aparecida Moura	1997	Titular	Mulher	Negra (preta)	Heterossexual	Sim
Marlise Miriam de Matos Almeida	2006	Associado IV	Mulher	Branca	Heterossexual	Sim
Matheus Anchieta Ramirez	2012	Associado I	Homem	Negro (pardo)	Heterossexual	Não
Roberto Luis de Melo Monte-Mór	1980	Titular	Homem	Branco	Bissexual	Sim
Shirley Aparecida de Miranda	2009	Associada III	Mulher	Negra (parda)	Heterossexual	Sim

Na construção dos relatos narrativos (auto)biográficos, junto aos docentes, compreendemos que seria importante um marco teórico-metodológico capaz de assumir o encontro de pesquisa como uma potência de produção de sentido transformador em todos os/as sujeitos/as envolvidos no campo dessa pesquisa.

Paula Rita Bacellar Gonzaga (2019) se recusa a chamar o que produziu, em seu doutorado, como “entrevista” por compreender que, ao se comunicar com mulheres pretas e indígenas lésbicas e bissexuais, ela como sendo uma dessas, não ocupava a figura de pesquisadora hegemônica. De modo que conclui reconhecendo esse encontro solidário como central para que suas sujeitas de pesquisa participassem da sua investigação.

Nesses encontros estive como reflexo e como produtora de reflexo, me vi nelas e elas se viram em mim e vimos muitas ao encarar a estrutura comum que produziu e produz marcadores tão violentos a nossa história. O termo **encontro** aqui dá conta das circunstâncias que antecedem o que foi captado pelo gravador (...). (Paula Rita Bacellar Gonzaga, p. 40, grifo nosso).

Por outro lado, na produção da minha tese com distintos pesquisadores, várias assimetrias estiveram presentes em nossas conversas; mas ainda assim aposto na

“metodologia do encontro” colocada por Paula Gonzaga. Ora, se não há nenhuma linearidade possível no encontro do sujeito consigo mesmo (pelos golpes do inconsciente); do sujeito com outras pessoas (pelos golpes do encontro com a alteridade) e do sujeito com o mundo (pelos golpes do mal-estar da civilização); as solidariedades afetivo-políticas, que construímos no laço com o Outro, são o efeito forjado de uma intenção.

Nesse sentido, sempre penso, ao se considerar as solidariedades afetivo-políticas, na atual ministra Damares¹⁵, autodeclarada mulher e em Sérgio Camargos¹⁶ e Fernando Holiday¹⁷ homens autodeclarados negros. Holiday, inclusive, assumiu-se gay. No entanto, essas marcas que compõem a diferença de suas existências não se tornaram dispositivos políticos emancipatórios. Nesse sentido, solidarizo-me muito mais com os professores brancos e heterossexuais com quem conversei, nessa pesquisa, do que com qualquer outro dessas figuras políticas que citei.

O encontro, portanto, não se dá por uma similitude óbvia, mas por uma identidade coletiva e política que se constrói no laço com o Outro. Isto é, não há garantias de que a minha experiência como gay, negro de classe média, por exemplo, seja super saudável, produtiva e agradável com sujeitos que, também, encontram-se atravessados por esses marcadores de subjetivação. E, por isso mesmo, no encontro com essa diversidade enorme de docentes da UFMG, fomos eu e elas/eles produzindo um espaço saudável em que nossas diferenças poderiam ser, justamente, a força motriz de um encontro intelectual e político possível para a produção dessa pesquisa.

¹⁵ Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos do Brasil reconhecida por pautas antifeministas, conservadoras e fundamentalistas religiosas.

¹⁶Sérgio Nascimento de Camargo é um jornalista bolsonarista negro que, em 2019, assume a presidência da Fundação Cultural Palmares, um órgão brasileiro de promoção da cultura afro-brasileira. No entanto, suas práticas direcionam-se a destituição das pautas antirracistas

¹⁷Vereador negro, gay e periférico de São Paulo. Foi eleito como uma voz liberal, contra as Ações Afirmativas e ferrenho crítico ao suposto vitimismo dos movimentos sociais. Já se assumiu gay em celibato. E, nesse momento, encontra-se em uma relação com uma mulher.

2.4.Sobre os encontros singulares, coletivos e políticos.

2.4.1. Alexandre Almeida Marcussi

Conheci o Alexandre, como aluno de Doutorado, ao me matricular em uma disciplina ministrada por ele no Programa de Pós-Graduação da História em 2018. A disciplina “Frantz Fanon: anticolonialismo, psiquiatria e política” me chamou a atenção porque leríamos, com profundidade, várias obras centrais do pensamento fanoniano. Ao escolher a disciplina fiquei às voltas com a raça/cor do docente que lecionaria esse conteúdo. Ao entrar na sala pela primeira vez, deparei-me com um homem branco, de formação na USP (Universidade de São Paulo) e com aquele sotaque característico da capital paulistana. Minha relação com os homens, brancos e heterossexuais não é carregada de amores. No entanto, o que, em minha experiência pregressa era um problema, tornou-se encantamento. O que, vale dizer, aconteceu logo nas primeiras aulas. As escolhas das obras a serem lidas; a apresentação da metodologia e avaliações em forma de seminários participativos; bem como a genialidade do docente ao introduzir parte do pensamento de Hegel e Freud como alicerces para enfrentarmos Fanon foi arrebatador para mim. Alexandre é um historiador, atuante na área de História da África e história cultural da escravidão, tendo mestrado e doutorado na área de História Social pela USP. Atualmente, tem se dedicado a alguns temas como Pensamento Social Africano, Religiões Afro-Brasileiras, História da Cultura Afro-Americana, História de Angola, História do Brasil Colonial, Historiografia e Antropologia das Culturas Afro-Americanas. É professor do Departamento de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH).

2.4.2. Luciana de Oliveira

Assim que voltei de intercâmbio acadêmico de Los Angeles, ao final de 2013, encontrei-me com novos professores e professoras que começaram a circular pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa, Extensão Conexões de Saberes. Luciana foi uma delas. A primeira vez que a vi e ouvi foi, na sala do Conexões, trazendo reflexões sobre sua trajetória de pesquisa, militância e vivência com o povo Guarani Kaiowá. Lembro que, nesse momento, o debate sobre as questões indígenas me era muito pouco familiar, mas fui sendo seduzido ao que Luciana apresentava à medida que ela trazia suas questões em torno de uma suposta feitiçaria que se apossou dela quando ela se encontrava em contato cotidiano com os indígenas. Em sua narrativa, um adoecimento que ela teve, naquele campo, deixou-a em dúvida sobre os limites da ciência, da socialização cristã e da força xamânica. Essa conexão entre distintos saberes e a invasão que isso teve na experiência de Luciana fizeram dela uma sujeita com quem gostaria de conversar. Além disso, sempre a encontrava em toda mobilização estudantil e de professores em torno de pautas da universidade pública e outras ações sociais. Nas ocupações de 2016 contra, naquele momento, a proposta de Emenda Constitucional (PEC-55) de limites de gastos com Educação, Luciana e sua família dormiram em colchões junto aos alunos em prédios da UFMG. Professora que luta na base será sempre uma ótima interlocutora. Luciana é graduada em Comunicação Social pela PUC-Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). Realizou mestrado em Antropologia e Doutorado em Ciências Humanas: Sociologia e Política pela UFMG. É pós-doutora em Antropologia pela UNB (Universidade de Brasília). Atualmente, ela atua como professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação e no curso de graduação em Comunicação Social da UFMG, sendo líder do grupo de pesquisa Corisco: Coletivo de Estudos, Pesquisas Etnográficas e Ação Comunicacional em Contextos de Risco. Atua desde 2014 na gestão do Programa de Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG que promove a inserção de mestres populares, indígenas e quilombolas como professores e pesquisadores na Universidade. Desde 2013 é impulsionadora do projeto Bordados pela Paz Guarani e Kaiowa Brasil. É vinculada ao Departamento de Comunicação Social.

2.4.3. Márcia Martins

Conheci Márcia virtualmente. Ela foi a primeira docente com quem conversei para essa pesquisa. Sua disposição para nosso encontro virtual e a dúvida que ela explicitou se poderia contribuir para essa tese revelaram uma simplicidade, por vezes, contraditória com a grandeza do seu pensamento e ação. Sua modéstia em pensar se seria uma colaboradora para os objetivos desse doutorado revelaram uma mulher disponível ao encontro com um estudante. Como era de se esperar, Márcia tinha muito a contribuir com essa pesquisa. Nunca havia escutado, com tantos detalhes e desejo, sobre um projeto de mundo agroecológico e Márcia soube fazer isso com uma maestria incrível. Sua voz firme e suave foram revelando uma professora que precisa ser estratégica e forte para defender que agroecologia pode ser um projeto de produção global. Foi interessante conhecer uma professora do Instituto de Ciências Agrárias (ICA) envolvida com um campo do conhecimento, historicamente, masculino. Ouvir a sua trajetória, portanto, à luz de uma postura feminista interseccional, foi como se eu pudesse testemunhar, na prática, que o enfrentamento aos modelos hegemônicos precisa levar em conta a experiência das mulheres ou ele jamais será um projeto crítico de fato. Márcia graduou-se em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), onde, também, realizou mestrado e doutorado. É pós-doutora em Fitotecnia pela UFMG. Atualmente é docente no Instituto de Ciências Agrárias, tendo experiência com na área de Agronomia, com ênfase em Agroecologia, atuando principalmente no manejo e tratamentos culturais, agricultura orgânica e agricultura familiar.

2.4.4. Marcos César de Senna Hill

Marcos Hill sempre foi um nome que acessei antes mesmo dessa pesquisa. Possuo amigas que circularam pela Escola de Belas Artes e elas sempre se referiram ao charme e à força que Marcos possuía em relação às discussões em torno das artes plásticas e das performances artísticas. Marcos se dispôs a uma conversa sem filtros comigo. Apontou conflitos e uma crítica ferrenha à universidade pública e a burocratização que dificulta caminhos docentes mais livres e autênticos na instituição. Sua generosidade em argumentar sobre todos os pontos que eu lhe apresentava transformaram a nossa conversa no maior tempo de diálogo dessa pesquisa: três horas e meia de análises, reflexões, desabafos e elaborações. Marcos é Bacharel em Gravura pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Especialista em Conservação-Restauração pelo Curso de Especialização Lato Sensu em Conservação-Restauração de Bens Culturais Móveis (CECOR) da Escola de Belas Artes da UFMG e em Cultura e Arte Colonial pelo Curso de Especialização Lato Sensu em Cultura e Arte Barroca pelo Instituto de Filosofia, Arte e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto. Realizou, depois, seu mestrado em História da Arte na Université Catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve-Bélgica). É Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. É Pós-Doutor em Línguas Modernas e Literaturas pela University of Miami – EUA. Atualmente é professor dos cursos de graduação e pós-graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Artes, com ênfase no Ensino de Arte, em História, Teoria e Crítica da Arte, desenvolvendo pesquisas sobre a arte colonial luso-brasileira, arte moderna e contemporânea brasileira, arte contemporânea internacional com ênfase em arte africana contemporânea e performance. Atuou no Departamento de Artes Plásticas, do qual se encontra aposentado desde 2019.

2.4.5. Marcos Vinicius Bortolus

Tive uma expectativa um pouco diferente para dialogar com Marcos Bortolus. Em minhas buscas encontrei um professor, na Engenharia, que realizava projetos junto a jovens que cometeram atos infracionais e que fazia leituras de referências bibliográficas pós-estruturalistas. Em minha cabeça, era um tanto complicado elaborar a imagem de um homem, engenheiro, professor titular, com uma experiência extensionista tão robusta e consolidada como a que eu identifiquei pelo seu currículo Lattes. No entanto, desde a primeira vez que Marcos apresentou a sua imagem e a sua voz a essa pesquisa, um clima de suavidade se fez presente e perdurou durante a nossa conversa. Foi muito impactante ter uma interação com um docente da engenharia com uma trajetória tão humanística e transdisciplinar. Esse impacto foi um importante analisador de como nós, nas humanidades, precisamos aprender a dialogar mais com as “hard sciences”. As vezes, as durezas se encontram muito mais em nós do que em locais em que, presumivelmente, fantasiávamos cientistas duros e de pensamento concreto. O docente, para mim, atuou como um desses grandes pensadores da sociedade que precisamos escutar para tomar decisões e rumos políticos. Marcos é graduado em Engenharia Mecânica, com habilitação em Engenharia Aeronáutica e possui mestrado em Engenharia Mecânica pela UFMG. Seu doutorado foi na área de Energia pela Universidade Toulouse III (Paul Sabatier) na França. Atualmente, leciona em disciplinas da Engenharia, outros cursos de Saúde e, também, está presente na formação Intercultural de Educadores Indígenas e em algumas formações transversais da UFMG como Saberes Tradicionais, Culturas em Movimento e Processos Criativos e Acessibilidade e Inclusão. Encontra-se vinculado ao Departamento de Engenharia Mecânica.

2.4.6. Maria Aparecida Moura (Cida Moura)

Mulheres negras retintas serão, sempre, meu ponto de apoio, meu local de reverência – jamais de subserviência – e minha força ancestral. Quando estou com mulheres negras, sinto que tenho força para enfrentar qualquer sistema de poder e qualquer monstro simbólico que, porventura, queira o meu fim. O encontro com Cida Moura foi surreal. Sempre escutei esse nome desde que comecei as minhas andanças pelo Conexões de Saberes, mas nunca me encontrei com ela pessoalmente. Em nossa conversa virtual, revelou-se essa práxis feminista antirracista que aponta como o feminismo negro é, de fato, uma construção que se dá na experiência e em sua reelaboração. De onde parte do mundo desejou fracasso, solidão e morte; emerge Cida Moura. Essa mulher que desejou a vida, o conhecimento, a ciência e outro mundo possível para ela e para todos. Em certo momento de nossa troca, essa professora titular, a primeira negra da UFMG, diz-me que está, nesse momento, no Doutorado – o segundo – para aprimorar seus estudos em decolonialidade. O povo negro tem uma sede inesgotável de conhecimento. Quiseram tanto nosso epistemicídio que vários de nós – sobreviventes da diáspora africana – somos implacáveis com o saber. Na troca com Cida Moura, é preciso que algo fique registrado: houve uma intervenção que foi a nível do corpo e, numa troca de e-mail, ambos admitimos que foi difícil concentrar em qualquer atividade de trabalho depois de nossa conversa. Nossa troca foi ato. Desses que desorganizam os espíritos. Cida Moura possui graduação em Biblioteconomia pela UFMG, mestrado em Educação pela UFMG, doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Pós-doutorado em Semiótica Cognitiva e Novas Mídias pela Maison de Sciences de l'Homme. É atual diretora da universidade dos Direitos Humanos da UFMG e atua nos programas de pós-graduação em Comunicação Social (PPGCOM/UFMG) e Ciência da Informação (PPGCI/UFMG). Ela participa da comissão coordenadora da Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG. E, também, trabalha com os temas sobre semiótica aplicada aos estudos informacionais, organização da informação, cultura informacional, organização da informação em ambientes colaborativos, identidade e cultura popular. Encontra-se vinculada ao Departamento de Organização e Tratamento da Escola de Ciência da informação.

2.4.7. Marlise Miriam de Matos Almeida

Marlise sempre foi um nome que ouvi ao se pensar sobre feminismo e políticas públicas na América Latina e, sobretudo, no Brasil. Sempre escutei sobre a feminista da ciência política que havia se graduado em Psicologia, construído uma trajetória na Psicanálise e que compartilhava de muitos espaços comuns com outras pessoas que eu sempre admirei. O NEPEM (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher) do qual ela é coordenadora, sempre mobilizaram, em muito, o meu interesse por saber como feminismo operava em outras instâncias que não a Psicologia. Sempre li muitos dos seus livros, artigos e comentários como figura pública nas mídias audiovisuais. Pude vê-la, também, sempre em bancas acadêmicas, mas nunca tivemos a possibilidade de ter uma troca mais íntima. Foi maravilhoso poder investir nessa conversa para essa pesquisa e espero que possamos nos esbarrar em outros espaços. Marlise é psicóloga pela UFMG, mestre em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas- SBI/IUPERJ. Atualmente, coordena, também, o Centro do Interesse Feminista e de Gênero - CIFG (UFMG) e tem atuado na área das relações de gênero, de avaliação de políticas públicas, diversidade, movimentos sociais, comportamento político de mulheres e nas mais diversas temáticas sobre Direitos Humanos. É vinculada ao Departamento de Ciência Política.

2.4.8. Matheus Anchieta Ramirez

Matheus foi um desses professores indicado por pessoas das minhas redes. Foi me dito que se eu quisesse pensar em qualquer forma de política pedagógica crítica e emancipatória nas Ciências Agrárias, eu deveria conversar com o Matheus. Contra qualquer prescrição e estereótipo da imagem elitizada da Escola de Veterinária, Matheus trouxe a experiência de um homem de formação técnica, com trajetória rural, que nunca duvidou de que o caminho da intelectualidade e da mudança social poderia ser para ele também. Sua cadeira extensionista na Escola de Veterinária é um verdadeiro ato de resistência. E sua solidariedade junto aos alunos LGBTQIA+ dessa escola é revolucionária. Matheus foi uma grata surpresa diante dos pactos hegemônicos que habitam umas das escolas mais tradicionais da UFMG. É vinculado ao Departamento de Zootecnia onde se dedica ao estudo e atuação em disciplinas com interface na área da Extensão Rural e Sociologia e Antropologia Rural. Coordena, por fim, o Grupo de Estudos da Agricultura Familiar (GAEF) da Escola de Veterinária da UFMG e, também, é o atual coordenador do Centro de Extensão dessa mesma escola.

2.4.9. Roberto Luís de Melo Monte-Mor

Monte-Mor, pelo sobrenome assim foi me apresentado, foi indicado por uma amiga que se graduou e realizou mestrado na Escola de Arquitetura da UFMG. Ela disse que se eu conseguisse uma conversa com ele, eu teria um panorama histórico interessante de todas as mudanças da instituição, ao longo do tempo, e, também, o prazer de conversar com um dos caras mais inteligentes que ela já havia conhecido. A voz grave e forte como um trovão me deixou inseguro, em um primeiro momento; mas a honestidade para se expor nas contradições entre sua condição de nascença e o projeto de mundo no qual ele acredita, tornou nosso encontro possível. Monte-Mor possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFMG, mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela UFRJ e é PhD. em Planejamento Urbano pela Universidade da Califórnia, Los Angeles - UCLA. É vinculado ao Departamento de Análise Crítica Histórica da Escola de Arquitetura e ao Departamento de Economia da FACE (Faculdade de Ciências Econômicas) e se encontra vinculado à três programa de Pós-Graduação. Leciona no Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional -Cedeplar, da Face - Faculdade de Ciências Econômicas e no Núcleo de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo - NPGAU, da Escola de Arquitetura. Leciona e pesquisa, portanto, nas áreas de Economia e de Urbanismo, com ênfase em Teorias da Urbanização e do Planejamento Urbano e Regional. Tem atuado nos temas referentes à economia popular e solidária, organização do espaço e meio ambiente e produção do espaço entre populações tradicionais.

2.4.10. Shirley Aparecida de Miranda

Quando ainda estava na graduação, em 2008, sempre ouvi dizer de duas grandes figuras sem as quais seria quase impossível falar das políticas de ação afirmativa na UFMG. Nilma Lino Gomes e Shirley Miranda. Acompanhei muitos debates e bancas de defesa de mestrado e doutorado em que Shirley esteve presente com sua pesquisa e militância em torno da democratização da sociedade e do ensino superior. Tive a oportunidade de organizar com ela, sua equipe e outros inúmeros atores sociais o II Congresso de Pesquisadores(as) Negros(as) da Região Sudeste em 2018; o que me permitiu acessar a FAE (Faculdade de Educação) com um cotidiano e implicações que me atravessam até hoje. Shirley é uma mulher negra-parda que foi responsável por grande parte de como mobilizei afetos, forças e solidariedades afroreferenciadas no campo epistêmico-militante da minha trajetória. Talvez, ela nem saiba disso, mas a experiência com sua equipe na FAE sempre me trouxe desejo de mais movimento negro no meu corpo e no meu conhecimento. Shirley é graduada em Filosofia pela PUC-Minas, mestre e doutora pela Faculdade de Educação de Minas Gerais. É integrante da Comissão de Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Local onde desenvolve pesquisas sobre políticas educacionais e diversidade étnico-racial e cultural com enfoque na educação indígena e educação quilombola, tematizando raça e descolonização de processos educativos. Encontra-se vinculada ao departamento de Administração Escolar.

3. Por um projeto docente, universitário e societário decolonial: deslizando entre vozes plurais, radicais e horizontes ético-político comuns.

Foi utilizado um roteiro semiestruturado, sem muitos direcionamentos, para a construção dos encontros narrativos com os docentes. Esse roteiro dialogava diretamente com os cinco objetivos específicos dessa pesquisa e se localizavam logo em seguida às perguntas mais objetivas referentes às autodeclarações que foram endereçadas aos docentes logo que iniciávamos nosso diálogo (Anexo 3). Esse roteiro estabelecia pontos importantes a serem abordados. E caso eles não surgissem de forma espontânea, eu pontuava mais, especificamente, quais rumos poderíamos tomar em nossos diálogos.

Ao final dos encontros com os dez docentes, então, pelos próprios objetivos da tese, fui apresentado a vários campos epistêmicos, conceituais e metodológicos que eram referências nas performances desses professores no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. A partir dessa diversidade, da articulação entre as elaborações epistemo-teórico-metodológicas construídas até então e, por fim, em diálogo com as narrativas (auto)biográficas, chegamos a algumas categorias de análise. Elas são, a saber:

1) A construção do professor(a)/pesquisador(a): a escolha do curso, da formação acadêmica e da profissão;

Essa categoria surgiu do interesse em fazer amarrações em torno de reflexões que pudessem apontar a intimidade dos/as docentes como analisadores de suas práticas como professores e pesquisadores no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. O campo decolonial questiona, sistematicamente, quais sujeitos/as e quais instituições podem ser o sujeito (individual e/ou coletivo) da enunciação científica. Essas reflexões, nessa direção, apontam para pontos de vivências afetivas, íntimas, familiares, condições materiais e simbólicas de reinvenção de si no mundo do conhecimento. Aqui, então, tomamos as trajetórias de docentes da UFMG como analisadores de um projeto de sujeito, sociedade e de universidade que colabore na expansão da universidade como local transmoderno e decolonial. O que, inevitavelmente, apresenta-se nas esferas do cotidiano, nas escolhas acadêmicas, nas afetações e nas condições de acesso ao ensino e à educação formal presentes, ou não, nessas trajetórias desses sujeitos/as como servidores públicos do

conhecimento. Algo que não foi construído de forma linear; mas por meio de “dores e sabores” que merecem a nossa atenção.

2) *Marcadores sociais da diferença/ desigualdade/ politização: entre ressentimentos e militâncias;*

Essa categoria surgiu para investigarmos o processo psicossocial e psicopolítico de ressignificações dos/as sujeitos/as de pesquisa na relação com o mundo simbólico e material da desigualdade social brasileira. Não existe uma experiência do mundo que seja universal a todos/as, justamente, porque experienciar a vida é sempre uma leitura-ação que fazemos do mundo a partir das nossas inserções culturais nos âmbitos familiares, sociais e institucionais pelos quais circulamos. A compreensão do mundo não existe independentemente da nossa existência. E é justamente o reconhecimento dessa impossibilidade de estar no mundo, sem ser parte dele, que nos convida a pensar sobre nossos lugares sociais. Principalmente, quando consideramos a produção teórico-política de uma postura de ciência que investiga e pretende combater eixos de dominação que organizam o sistema moderno colonial de gênero. Nesse sentido, combater a desigualdade é, em grande medida, construir um saber-fazer sobre os privilégios-subalternizações que já nos habitam. Como esses/as docentes, então, pensam sobre esses processos estruturais da desigualdade sistêmica brasileira? Como isso interferiu na forma como eles enxergam o mundo, o conhecimento e ciência? E como isso tem colaborado para um projeto decolonial? Esses foram alguns dos objetivos dessa categoria.

3) *Performances docentes decoloniais;*

Essa categoria teve como função pensar as estratégias pedagógicas, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão que são utilizadas para se fazer cumprir um projeto decolonial de ciência e conhecimento. Quais são as estratégias de construção de um conhecimento, saber e prática que tensione os alicerces modernos, experimentais, racionalistas e positivistas de produção científica como modelos únicos e totais de ciência? Com quem esses saberes têm sido construídos? E para quem? O que eles têm de anticolonial? Sendo assim, essa categoria teve como interesse visibilizar dimensões epistemológicas, metodológicas e ético-políticas da docência em sua potência decolonial.

4) *Performances decoloniais: entre conflitos e solidariedades;*

Assumir uma posição de conflito com as monolatrias científicas ocidentais é, sobretudo, reconhecer-se como um forasteiro de dentro, nos termos de Patrícia Hill Collins (2016). Em suas trajetórias como docentes críticos, afirmativos e decoloniais; esses/as sujeitos/as precisaram assumir conflitos e embates com eles mesmos, com a universidade e com a própria sociedade. Essa categoria se construiu, portanto, tendo em vista a necessidade de compreender como a práxis decolonial acontece embebida em tensões e aproximações políticas que visibilizam movimentos e recuos importantes na desconstrução da universidade em seu formato colonial.

5) *A extensão como potência decolonial;*

Muito provocado por uma orientadora extensionista que se lançou à gestão dessa política¹⁸, na UFMG e, também, pela minha própria trajetória nesse braço da universidade, a extensão foi um dos nossos focos nas conversas com os/as docentes. De fato, foi importante separar uma categoria específica para essa discussão porque, antes mesmo que eu apontasse sobre esse dispositivo do tripé universitário, os/as docentes costumavam trazer suas experiências nesses espaços. Todas as docentes apontaram para a importância de se experimentar a extensão como potência decolonial porque eles atuam com liberdade, com coletividade, com o horizonte da justiça, com conhecimentos transdisciplinares e outros elementos que visibilizamos por meio da construção dessa categoria.

6) *Ações Afirmativas e democratização do ensino superior público: entre alterações dos perfis discentes e a transformação epistemológica-pedagógica da universidade.*

A política universitária afirmativa é, sem dúvida alguma, um dos principais dispositivos que têm, historicamente, apresentado um ethos decolonial radical, no âmbito da universidade pública, por meio da alteração de costumes, valores, posturas e rotinas muito centrais a essa instituição social em seu histórico colonial. Em função disso, os/as docentes foram, diretamente, interrogados/as sobre como pensam essas políticas e a sua

¹⁸Claudia Mayorga foi Pró-reitora adjunta de extensão da UFMG (2014-2018). Atualmente, é Pró-reitora de Extensão da UFMG (2018-2022)

importância; mas, também, como elaboram os desafios e os limites da democratização do ensino superior público em tempos de sua reavaliação desde a sua federalização em 2012.

7) Resistir é a única possibilidade.

Foram situações muito concretas que foram exigindo a necessidade de que esses docentes dessem “um passo a mais” na consolidação de suas trajetórias como pesquisadores, extensionistas e professores de uma instituição como a UFMG. Essa categoria surge, portanto, do interesse em ampliar a dimensão da resistência como uma categoria psicossocial e psicológica por excelência do cotidiano e da micropolítica. É válido reforçar que, em orientação, fui provocado a pensar por que decidi por separar a categoria “Resistir é a única possibilidade” da “Performances docentes decoloniais”. Elas não diriam de efeitos e práticas semelhantes? Certamente, sim. No entanto, a escolha de ter uma categoria específica sobre a “Resistência” esteve relacionada, diretamente, ao desejo de querer investir nesse campo na direção de uma construção teórica sobre essa expressão em particular e a um contexto de participação política mais amplo do que o ensino, a pesquisa e a extensão docente. Fiz essa escolha por entender que esse termo é utilizado ora como conceito, teoria, campo e/ou método. Avaliei que seria pertinente tentar construir junto a pensadores/as das teorias e práticas emancipatórias, uma posição em torno da “Resistência”. Reitero que o objetivo não foi, aqui, produzir nenhum preciosismo do conceito; mas investir em enfrentar as várias leituras e possibilidades que o termo nos permite alcançar.

Sendo assim, reafirmo que todas essas nomeações e processos temático-analíticos foram sendo construídos à medida em que olhávamos para o material narrativo produzido. E, portanto, elas foram se consolidando à posteriori. Nesse contexto, gostaríamos de destacar que, em vários momentos da escrita da tese, tivemos dúvidas sobre alguns conjuntos analíticos que pareciam poder estar em todas as categorias que foram criadas. Isso, apenas, revela que os sujeitos constroem suas existências de maneiras muito pouco concêntricas. E, dessa maneira, compreendemos as categorias como eixos que tentam, didaticamente, dar conta de separar alguns elementos vivenciais para que possamos cumprir com os objetivos de pesquisa. O que faz, então, de qualquer categoria analítica, sempre, um recorte arbitrário do pesquisador. Sendo assim, ainda que reconhecendo que algumas análises atravessariam todas as categorias analítico-temáticas, fizemos escolhas

e recortes que, certamente, poderiam ser diferentes se elas fossem produzidas por outros sujeitos/sujeitas.

Por fim, nomearei, a partir desse momento, quase todos os docentes, apenas, pelo primeiro nome. A exceção ficará para o caso dos dois docentes Marcos que serão chamados de Marcos Bortollus e Marcos Hill. Ou, em alguns momentos, unicamente, pelo sobrenome Bortolus ou Hill. Em relação à Maria Aparecida Moura, comumente, chamada Cida Moura, respeitarei esse último apelido por entender que essa é a forma com a qual ela é, mais pública e afetuosamente, chamada.

3.1.A construção do professor(a)/pesquisador (a): a escolha do curso, da formação acadêmica e da profissão.

A construção do desejo pela docência, em qualquer nível de ensino, se dá de formas muito distintas nas trajetórias dos professores com quem conversamos. O que revela uma heterogeneidade que deve ser considerada a partir de vários marcadores sociais que atravessam a forma com a qual esses sujeitos/sujeitas foram se construindo na relação com o mundo.

Jorge Larrosa (2016) afirma que o sujeito da experiência é algo como que “nos passa ou que nos toca, ou o que nos acontece, e, ao nos passar nos forma e nos transforma” (p.28). Em uma historiografia mais tradicional da ciência, que separa sujeito e objeto do conhecimento, há um esforço para que as experiências pessoais sejam desencarnadas das trilhas laborais que foram sendo construídas pelas trajetórias docentes. Por recusarmos essa posição, apostamos que visibilizar trajetórias sociais, familiares e econômicas desses docentes, é importante para que possamos vislumbrar pistas afetivas, materiais e simbólicas que atravessam o espaço da educação como atividade laboral e desejo de vida.

Nessa direção, reiteramos o que bell hooks (1995) assume como um compromisso político de não apresentar, apenas, as mazelas e as tristezas de ser um acadêmico/a no mundo. Ainda que esse exercício laboral, em países e trajetórias com histórico colonial sejam difíceis, esses desafios não podem produzir uma posição incapacitante na relação da sociedade com a universidade. É preciso, em alguma medida, ainda que isso interpele o espaço da privacidade de nós docentes, que intelectuais publicizem suas trajetórias como forma de estar, nesse lugar, como um local de capacidades e potencializações da vida e da justiça. Essa é uma forma honesta de convocar mais trajetórias, historicamente,

subalternizadas ao exercício de uma prática científica insurgente e a vida docente como ativismo.

Marcos Bortolus, nesse sentido, afirma que não tinha uma vocação tão grande pela docência, mas no encontro com quem chamou de “pessoas interessantes” começou a se interessar pela área. No último ano da graduação de Engenharia, um professor, com que ele estabeleceu uma ótima relação, foi quem o convocou para dar aula como substituto em uma época em que era comum alunos recém-formados assumirem determinados cadeiras na graduação. Em suas palavras, o professor Miguel descobriu essa “veia pedagógica” de Marcos antes mesmo que ele pudesse se identificar como um pesquisador.

Para além disso, um cotidiano intelectual-acadêmico estava presente em sua socialização desde a mais tenra idade.

Bortolus: eu me dei conta que eu não tinha outra vocação senão a docência, porque a minha mãe era professora primária, ficou um tempo dando aula, depois mudou de cargo no Estado. E meu pai, ele nunca se formou em matemática, mas ele sempre estudou matemática, e ele era professor de aulas particulares de matemática, além de ser funcionário público, ele dava aula de matemática em casa. E o meu quarto à noite, onde dormia eu e meu irmão, tinha aquelas bicamas, e durante o dia o quarto se transformava numa sala de aula com cinco carteiras, para ele dar aula particular, então eu dormia na sala de aula. (...)E aí eu gostava de ter aulas particulares com meu pai de matemática, eu comecei a ter aulas com ele no ensino fundamental. Meu pai tinha uma metodologia de ensino muito boa que ele dava pouca aula expositiva e colocava a gente para fazer problemas complexos.

Foi, a partir dessa trajetória, que Marcos não só se viu como professor, mas, também, fez escolhas profissionais voltadas para as Engenharias. Algo que foi possível por uma trajetória em que a educação formal de exatas já se encontrava na sua organização familiar e, também, por um período histórico reconhecido como “Milagre Econômico” que provocou um boom das engenharias no Brasil na década de 70 e 80.

Marlise: eu não tenho uma lembrança de quando, exatamente, o fato de ser professora entrou na minha vida. Eu acho que eu tenho um dom mesmo, sabe? Então, assim dar aula sempre foi algo pra mim, eu sempre gostei, é um negócio que eu sempre me via como professora. Aliás, fiz Instituto de Educação, eu me formei normalista né, naquela época que ainda era normalista, fiz o curso normal no Instituto de Educação de Minas Gerais (...) só para você ter uma ideia, eu tenho uma história familiar muito privilegiada, o meu avô, pai de minha mãe, foi diretor e fundador da Escola de Belas Artes de Arquitetura da UFMG, então eu tenho uma história de gente dentro da família ligada à UFMG, então sempre foi um valor muito forte, na família.

Alguns docentes encontram-se com o ensino educacional formal e superior dentro de suas próprias famílias. Dois professores brancos, com quem conversamos, explicitaram o fato de serem herdeiros de famílias intelectuais em um contexto de pouquíssimo acesso à formação básica e a educação superior. O que, definitivamente, tornou o acesso à educação de alta qualidade e o desejo pela docência uma possibilidade.

Marlise: a família de minha mãe era de gente intelectualizada, artistas, meu avô era arquiteto. Aníbal Matos foi fundador da Escola de Arquitetura e de Belas Artes, trouxe aí as duas artes de Minas Gerais no início do século passado. Então, assim, é uma história mesmo de família que a gente entra nessas tramas e sai delas como a gente consegue. Eu consegui sair como professora, desse processo, mas eu já sabia desde muito cedo que eu queria ser professora, né? (...) Então é isso assim, ser professora é um negócio que sempre fui, não sei te explicar por que, mas sempre comecei como professora na dança e, hoje, estou na Ciência Política.

Hill: eu tive dois pais, que inclusive se conheceram na universidade, no Rio de Janeiro, no curso de Letras. Então já eram intelectuais, voltados para a área mais da humanidade, né? Meu pai se formou em Letras Clássicas e minha mãe se formou em Letras Neolatinas. Minha mãe é professora de carreira desde o início do curso normal, foi professora de pré-primário, ensino fundamental e médio, depois foi para Universidade Federal do Rio de Janeiro e fez toda a carreira dela como professora na Faculdade de Letras. Depois, ela transferiu para Faculdade de Comunicação, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Meu pai foi professor também de Literatura Brasileira, especialista em Guimarães Rosa, mas depois devido à ofertas profissionais, preferiu dedicar a carreira dele ao Banco do Brasil. Então, eu nasci circundado por livros, por assuntos ligados à literatura, à arte de uma maneira geral, meu pai gostava muito de desenhar, eu fiquei muito encantado com isso, e aí surgiu a minha, o meu desejo, a minha relação com o desenho, com a imagem. Eu lembro, inclusive, que uma vez ele me levou na casa do padrinho e o padrinho dele era um homem afrodescendente, casado com uma mulher branca, uma emérito professor, me parece que formado em advocacia e lá, pela primeira foi, apresentado a obra Viagem Histórica e Pitoresca ao Brasil de Jean Baptiste Debret. (...) Então, eu fiquei muito impressionado com essas gravuras, e isso me levou a uma conexão muito forte com o passado, da minha cidade, que é o Rio de Janeiro. O que foi apresentado por um mestiço, um homem mestiço que tinha conseguido furar essa barreira da desigualdade social brasileira, do racismo brasileiro, e que era padrinho do meu pai. (...) Aí já estão lançados uma série de elementos né que depois vão reverberar profundo e muito fundante em todo o meu processo de formação, como artista e como profissional.

A trajetória de Cida Moura, por sua vez, a única docente preta dessa pesquisa, desenvolveu-se de outra forma:

Bom, eu sou uma mulher periférica, né? Minha família viveu na região industrial de Belo Horizonte, numa vila chamada Vila São José, então eu fui moradora de favela até os meus 15 anos, depois disso nós mudamos para um bairro de periferia chamado

Petrolândia, na região de Contagem (...) Então, minha mãe é lavadeira, eu venho de uma família chefiada por mulheres, né? Eu fui criada com a minha avó, principalmente, porque teve um tempo que a minha mãe foi trabalhar como empregada doméstica em São Paulo. Então, eu fiquei com a minha avó e eu sou a neta mais velha. Ela que me criou praticamente né, então eu venho desse contexto, de uma família de mulheres lavadeiras, todas mães solteiras exceto a minha avó, e que ralaram né para cuidar dos seus filhos.

Diferentemente do apoio intelectual, quase que natural na experiência de alguns professores, para Cida a educação formal não era sequer defendida como uma possibilidade.

Cida: eu venho de uma filosofia feita pela minha mãe, mas que, agora, acho que ela tem até vergonha de já ter dito isso para mim. Ela falava “estudar para quê? Se vai esquentar no fogão e esfriar no tanque”. Então, isso me marcou muito na minha na minha trajetória, na minha adolescência, e de fato eu não fugi disso no sentido de que eu fui empregada doméstica a partir dos meus 14 anos e eu estudava regularmente (...) eu trabalhei em casa de família, a gente é tratado igual bicho, né? Eu lembro que quando eu saía do trabalho, a patroa, quando ela saía mais cedo antes de eu sair, ela trancava a comunicação da área de serviço para o resto da casa, com medo de eu roubar alguma coisa, já que eu tinha a chave da área de serviço. Além disso, quando ela tava lá, ela pedia para ver minha bolsa na hora de eu sair (...) é muito cruel assim o modo como as pessoas tratam a gente mesmo. Eu vim da periferia naqueles tempos que a polícia corria atrás do povo. A gente ouvia falar, tinha um menino lá no nosso bairro, que mexia com droga e tal, aí o povo falava o jeito que ele era torturado na cadeia, sabe? Isso tudo na área que eu povoava ali.

Enquanto algumas trajetórias foram construídas na direção da educação como um direito; outras, sobretudo as racialmente, subalternizadas, foram forjadas na humilhação, na degradação e na desumanização. Como seria possível pensar que Cida se tornaria uma professora titular de uma universidade federal se suas primeiras atividades laborais foram serviços domésticos em casa de família?

Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca toda a cultura atua para negar às mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX, só através da resistência ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros. Desde a escravidão até hoje o corpo da negra tem sido visto pelos ocidentais como o símbolo quintessencial de uma presença feminina natural orgânica mais próxima da natureza animalística e primitiva (bell hooks, 1995, p.468)

No entanto, as mulheres, historicamente, subalternizadas nunca tomaram esse lugar como destino e ao se assumirem intelectuais, em todas as modalidades em que isso é possível, elas disputam aquilo que sempre lhes foi negado: a partilha do Poder (Gloria Anzaldúa, 2000). Assim, essas várias experiências de opressão, a partir do desejo de garantir outros modos de vida mais dignos, começam a estabelecer o

Poder de questionar ficções que convenientemente ainda se postulam como verdade, poder de reescrever a própria história, de disputar a narrativa oficial e de potencializar as narrativas não oficiais, poder de promover saúde para si e para outras que irão alimentar-se dessas produções/ofereidas que deixamos no caminho, poder de encontrar eco para vozes que foram inaudíveis por tanto tempo (Paula Rita Bacellar Gonzaga, p. 269)

A referência para a docência e a intelectualidade, nesse sentido, não precisaram vir de dentro de famílias que tiveram o direito à educação formal limitado, mas puderam aparecer de outras formas. A própria formação estudantil de alguns docentes, de trajetórias mais populares e menos escolarizadas, promoveu o encontro com figuras de referência que se tornaram exemplos a serem seguidos.

Cida: teve uma ocasião em que um professor meu de história convidou uma professora para fazer uma palestra para nós e eu já era liderança comunitária no meu bairro. E, nessa ocasião, eu acho que eu interagi muito, e foi um ano que foi interessante porque, eu tinha feito um texto sobre a questão racial, no 13 de maio, no início dos anos 80. Por alguma razão eu tinha feito o texto e aí tinha lido o texto pro meu professor na sala. E o professor era muito empolgado comigo, com a energia que eu tinha, com a minha inteligência, de alguém que estuda a noite, enfim, e aí essa professora foi e eu acho que eu também fui muito participativa e tal, e ela era diretora da Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais. E aí, na ocasião, ela me chamou para ir lá né na Associação, aí eu fui e eles me convidaram para ser recepcionista. Então, foi assim que eu saí da casa de família né?. (...) Além disso, eu fui aluna no ensino médio do Juarez Dayrell¹⁹, ele foi meu professor na oitava série. E aí na época ele me dava muito material, ele via que eu era espreitada com esses trens de Movimento Social e ele me passava muito material também (...) encontrei muita gente que era militante e que tinha virado professor da Universidade. Isso fez toda a diferença.

¹⁹Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1989) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2001). Em 2006 realizou o pós-doutorado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Integrou até 2020 a Pós Graduação da Faculdade de Educação na linha de pesquisa: Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas, desenvolvendo pesquisas em torno da temática Juventude, Educação e Cultura Foi pesquisador do CNPQ no período 2007 a 2020. Atualmente é professor aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais. É fundador e integrante do Observatório da Juventude da UFMG (www.observatoriodajuventude.ufmg.br). (texto retirado do Currículo Lattes)

Luciana: e eu tinha um grande professor na época da graduação, um amigo, assim, que se tornou um amigo, um mestre assim, e ele me falou “Luciana, não desiste do seu curso, faz um Mestrado na Sociologia depois, na Antropologia, que você gosta e tal”. Ai o Onofre, ele chama Onofre dos Santos Filho²⁰, é professor até hoje no quadro lá da PUC, o único professor negro que eu tive na Universidade. Eu falava para ele “Onofre, como assim?” Esse negócio fazer Mestrado é para gente muito cabeça, para pessoas ricas, não é para mim assim, achava que era uma coisa que não era para mim, que eu não conseguiria entrar na UFMG, porque eu já não tinha conseguido passar no vestibular. Como é que eu vou conseguir passar numa prova de Mestrado? Ele foi me acalmando e tal, “você consegue, você é inteligente, você estuda, eu vou te ajudar e tals”. E, assim, eu me acalmei um pouco e segui o curso já com essa ideia de fazer Mestrado.

Se por um lado, alguns docentes enxergavam a vida acadêmica como um destino mais possível; outros, de trajetórias mais populares, rurais e enegrecidos, duvidavam de suas próprias condições para almejar a intelectualidade como ofício.

Chamou-nos a atenção como tomar a ciência como um dispositivo de invenção e criatividade – um verdadeiro trabalho artístico (Cássio Eduardo Viana Hissa, 2017) - encantou parte dos/as docentes nessa empreitada pela universidade pública. Porém, se nas famílias com mais acessos culturais, a arte aparece pela via da chamada “alta cultura”; por outro lado, o interesse estético pelos processos criativos aparece pelas culturas de massa nas trajetórias mais populares e rurais.

Luciana: e daí, eu acho que é importante essa localização porque é com esse background que eu tinha assim da família e tudo, que o jeito que eu tinha de nomear trabalho criativo era esse (...) o que tinha também para gente assim termos de trabalho criativo que a gente podia ver mais de perto era isso, a televisão, cinema, a propaganda, né? Houve um outro momento, já próximo de entrar na graduação em Comunicação, que eu fiz um curso de corte e costura. Então, sou muito orgulhosa, eu tenho diploma de

²⁰Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (1986) e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993). Atualmente é Professor Assistente III do Departamento de Relações Internacionais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e leciona "Teoria das Relações Internacionais II" e "Metodologia da Pesquisa em Relações Internacionais II" para o curso de Relações Internacionais da mesma Universidade. Atua principalmente na área de Relações Internacionais com ênfase na docência superior em Teoria e Método em Relações Internacionais e estudos e pesquisas principalmente nos seguintes temas: Teorias Contemporâneas em Relações Internacionais, Instituições e Regimes Internacionais, Política Internacional e Transnacional, Imaginário e Identidade Social dos Estados e Segurança Coletiva. Atualmente é aluno do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais no qual pretende desenvolver sua tese de doutoramento acerca da formação das redes transnacionais de violência, como no caso da "Al Qaeda", e suas implicações para o monopólio legítimo da força por parte dos Estados (texto retirado do Currículo Lattes).

costureira, sou de uma família de costureiras e amo esse trabalho com os tecidos, com a mão, com a costura, porque também é trabalho criativo. Só que eu não sabia nomear isso dessa forma lá naquela época. Achava que ser costureira era uma coisa de pobre, como ser da roça, era uma coisa de gente pobre. (...) Na experiência com a Igreja, eu já mais novinha, eu queria trabalhar na Coroação dos Santos. Queria enfeitar, queria pensar nas cores, eu queria fazer o sangue artificial para poder colocar no Cristo né, na hora que tava lá na Via Sacra. Eu queria arrumar os artistas, os atores, eu queria atuar, fui Maria Madalena. Essa vivência estética que era difícil, né, eu ia tendo onde dava para viver ela.

É curioso perceber que o que se oferta como cultura popular de massa e cultura popular das elites reproduz uma hierarquia que valora de maneiras muito distintas os dispositivos estéticos. A diferença entre apreciar os quadros das obras de artes de Debret por Marcos Hill e assistir às propagandas da TV por Luciana não, necessariamente, apontam para processos criativos ultra distintos em relação à cor, textura e objetivos. Mas, é inegável que há uma valoração entre altas e baixas culturas que parecem acompanhar o lugar e a história de origem desses estilos. Quanto mais um estilo se aproxima de uma construção ocidental, européia e branca; mais ela é vista com requinte, rebuscamento, classe, elegância e qualidade. No sentido contrário, as produções artístico-culturais engajadas e protagonizadas pelas comunidades locais religiosas e pelas lógicas comerciais da TV são tratadas pela crítica especializada como gêneros de baixa qualidade e, até mesmo, como elementos bregas e cafonas.

Luciana e Marcos Hill conseguiram ser felizes na escolha pelo trabalho acadêmico criativo, mas é preciso reforçar, aqui, que os dispositivos que possibilitaram isso alocam suas trajetórias em locais simbólicos e sociais um tanto distintos. O que revela uma posição econômica-política desigual na distribuição da materialidade que colabora para que possamos realizar os nossos desejos profissionais.

Nesse ponto, não há nenhum demérito em se reconhecer a parcialidade dos valores sociais que há em toda produção de conhecimento. Devemos focar, pelo contrário, sobretudo, em como o lugar-corpo-episteme geopolítico produz uma hierarquia entre conhecimento inferior e superior por meio da ideia de que haveria povos superiores (Norte Global) e povos inferiores (Sul Global) (Ramón Grosfoguel, 2008).

Dessa forma, a relação entre as dimensões privadas e públicas conseguem demonstrar como que curiosidades e desejos da fase infanto-juvenil podem estar relacionados às várias escolhas profissionais que os docentes foram construindo no

mundo. Nessa direção, é interessante perceber como um campo do conhecimento científico é capaz de politizar experiências pessoais e transformar posições na vida.

Roberto: olha só, a Amazônia, eu tinha um primeiro contato com a Amazônia quando eu tinha 17 anos, mas completamente turístico. Meu pai inventou uma viagem, conseguiu um plano especial, não sei das quantas, uma viagem de navio da navegação costeira brasileira. E aí fomos uma parte da família, meu pai minha mãe e eu e minha irmã e uma tia, um mês aí de navio. Uma coisa bem turística, você fica hospedado no navio e etc, a gente foi à Belém, Santarém, Macapá, Manaus e acho que só, dentro da Amazônia né, isso me deu um impacto na época, deixou um certo encantamento(...) Porém, muitos anos depois, no Doutorado, eu me envolvi com geógrafos que trabalhavam com a questão da organização e com questões ambientais. Eu, na época, estava fazendo pesquisa na Amazônia sobre a malária, então houve uma ligação forte com esse espaço. e daí para cá eu nunca mais parei de trabalhar com a Amazônia, então foi uma entrada de fato institucional, mas que encontrou eco na minha trajetória pessoal.

Shirley: a Filosofia era um desejo forte. As Ciências Sociais sempre foram muito presentes na minha formação no Magistério. Letras, História. Mas, Filosofia falava ainda mais forte porque não me dava as respostas. Tinha uma coisa das perguntas que eu podia fazer né e de como as aulas de Filosofia me abriam perspectivas, possibilidades, que me interessavam. Mais a frente, isso se mostrou assim “como é que eu trabalho relações sociais com meus alunos, né?” Essa era a grande questão para mim, que vinha desde a infância. Como é que a gente discutia escravidão né, como é que a gente olha pros livros e consegue trazer aquelas imagens, como é que pode, né? Porque à mim ofendia muito e me causava extrema tristeza. Como eu ia reproduzir isso os alunos, enfim, como construir uma outra educação? E, ao construir uma nova educação, eu também aprofundi o meu entendimento sobre o meu pertencimento racial. Então, essas construções também vão se tramando né, a gente vai se descobrindo nesse caminho. Não é que isso não tivesse presente, mas não tinha nome, muita coisa não tinha nome né, nessa trajetória nossa (...) São processos coletivos né, então tem esse processo coletivo do sindicato, tem esse processo coletivo da formação docente, então é sempre em coletivos que isso foi acontecendo na minha vida, eu diria.

Luciana: Comunicação-Publicidade era um curso muito elitista. E aí eu ficava vendo como é que meus colegas estavam começando os seus estágios, começando a se inserir no mercado profissional e tudo isso tinha muito a ver com as suas as trajetórias escolares e com os seus lugares de classe que não era o meu. Então, isso já era um super problema para mim. Um outro problema é que eu li a Dialética do Esclarecimento por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno; eu li a Consciência Revolucionária da História, de Marx e Engels e tudo isso me tocou demais. O pensamento crítico eu falava “gente, olha, tá falando da minha vida, tá falando da vida da minha família, né?”. Uma coisa assim impressionante, aí eu falei “não acho que esse negócio de mexer com publicidade, trabalhar para o capitalismo desse jeito seja a minha praia” E aí eu tive uma grande crise de quarto período sobre que tipo de profissional eu gostaria de ser.

É interessante notar como os docentes dessa pesquisa conseguem fazer amarrações entre caminhos pessoais e escolhas profissionais. Não em uma perspectiva linear, mas como processo psicossocial que dá sentido aos saberes e práticas que vão se construindo ao longo de uma vida laboral com a universidade.

Cida: então, eu tratei de continuar na universidade, com as coisas que eu já tinha vivência mesmo, até porque eu não ia conseguir ser outra coisa a não ser o que eu era mesmo. Então, no primeiro emprego contratada em uma ONG, a gente acompanhava as greves, a gente acompanhava os Sindicatos, Movimentos, a gente trabalhava com produção de acervo audiovisual para os Movimentos Populares. A gente dava curso de comunicação popular na periferia, de rádio popular. Então, eu tive uma formação antes de entrar para a universidade de comunicadora popular, né? Então, eu era comunicadora popular, não tinha esse nome, hoje eu dou esse nome, mas não tinha. Então, todo o cursinho que tinha eu ia fazer, eu eu fiz curso lá de audiovisual, fiz curso de fotografia. Então, eu trabalhava com isso, né? Eu sabia editar, essas coisas, então fiz, então quando eu entrei para a universidade eu entrei com essa, com essa trajetória e bagagem.

Questões referentes a amizades, a literatura e a incômodos teóricos na graduação, são atravessadores que parecem modular escolhas que se tornaram campos e temas de pesquisa na vida efetiva na UFMG. O que revela que uma trajetória docente é construída a partir de uma experiência de muitos anos.

Marlise: eu tive uma amiga francesa mais velha que entrou na graduação em Psicologia na UFMG, na minha época. Ficamos muito amigas assim, no primeiro período. Eu falava francês e ela falava bem português. E, aí, ela me entregou na mão “O segundo sexo”, da Simone de Beauvoir, em francês, virou e falou assim, ‘leia e depois a gente conversa’. Pronto, né, Ricardo! Você não passa pelo Segundo Sexo impunemente, né? E, assim me achei, me achei ali, naquela obra que virou referência de cabeceira. Eu me achei feminista lendo Simone de Beauvoir. Falei, é isso, eu sou uma feminista, tô entendendo tudo que essa mulher tá falando perfeitamente, compreendendo o que ela fala. A questão do feminismo chega aí, né? Mas, antes disso, assim, o feminismo chega sem essa nomeação. Eu sempre fui independente, sou de uma família de 5 filhos, fui a primeira a sair de casa da família, meu irmão depois saiu, depois que eu fui morar no Rio. Sempre fui muito autônoma, muito independente, te falei, comecei a dar aula, com 18 anos comprei meu carro, que era meu símbolo da independência (...). Eu chego na Ciência Política depois porque tive um desencanto com a Psicanálise. Não do ponto de vista da teoria. Eu continuo achando uma potência o saber psicanalítico. Eu fiz anos de psicanálise, eu sou fruto de 12, 13 anos, de análise. Sei a importância que ela teve na minha vida, para me colocar assim, inteirona, né? Assertiva e autoconfiante. Eu achava um absurdo o valor que se cobrava por terapia analítica. Eu sempre muito inquieta perguntava “não tem sofrimento psíquico em gente pobre, gente preta?”. E foi na Sociologia que eu encontrei melhores caminhos para meus incômodos. Falei, é isso aqui

eaí veio tudo junto: veio feminismo, veio a questão racial, mobilidade para as mulheres, questão de classe. A Sociologia me designou as desigualdades todas e botou tudo aqui na minha cara e falou lide com isso, o que que é o Brasil né, o que somos e o que queremos ser (...) depois que eu comecei a olhar pela lente das desigualdades, olhando pra sociedade brasileira, não tem como não se comprometer. É impossível. Você não tem um plano B, ou você se compromete ou você se compromete. Ou, então você é uma pessoa sínica, hipócrita e por aí vai. E aí eu mergulhei de vez na Sociologia, fui estudar gênero, raça, classe, depois conheci o feminismo negro, de sexualidade e daí a trajetória foi sendo construída nesse caminhar aí, que é a minha praia, é onde eu me localizo, e que eu me sinto confortável e trabalho. Então, assim, essas desigualdades e esses marcadores todos passaram a fazer parte de maneira absolutamente visceral quando eu entro nas Ciências Sociais, não tem jeito.

Shirley: eu começaria por aí, acho que é o tempo todo que nós pensamos sobre o mundo e queremos muda-lo. Nós devemos ser decoloniais o tempo todo. Eu acho que determinados caminhos são meio assim, né? Não tem muito volta. Você não consegue ir ao supermercado sem pensar o que que tá acontecendo ali né, e isso eu acho que é um processo de decolonização.

Ainda com formação unicamente técnica, Matheus começa a se interessar pela ideia de um bacharel quando começa a se questionar o porquê de alguns eventos acontecerem no âmbito agrícola. Algo que, também, foi mediado por figuras docentes.

Matheus: eu fiz o curso técnico Agropecuária, só que quando eu entrei pra fazer o curso técnico, eu entrei para trabalhar campo, eu não pensava em fazer Faculdade de jeito nenhum, então eu estudava as matérias técnicas para trabalhar campo e aí eu sempre tive em mente, desde o primeiro dia do curso técnico, que o técnico agrícola ele devia ser um educador, porque eu não imaginava aquela pessoa que vai ao campo e faz. Mas, imaginava aquela pessoa que trabalha com o outro, na perspectiva naquele movimento bem de ensinar o outro. E aí, nesse curso técnico, a gente tinha um professor que era um filósofo, que dava aula de história e geografia e ele teve ele tinha uma característica didática que me marcou muito: todo o assunto que ele dava aula ele apresentava um livro, então assim até me marcou hoje porque ele tinha um cuidado muito grande, eram todos encadernados, todos encapados e aí ele ia indicando as literaturas e eu ia lendo, até que um dia ele indicou Paulo Freire, aí eu pensei, pô, esse cara ele é educador. Tipo, eu sei que o antibiótico mata bactéria do bezerro, mas por que ele mata? Como ele mata? Eu sei que o alimento melhora a produção de leite, mas por que que melhora? Então, eu achei que eu não conseguia trabalhar no campo porque eu tinha deficiências técnicas, então eu vou pra Universidade e aí eu vou fazer o curso de Veterinária, porque eu considero que eu tenho deficiências técnicas.

Essa tensão saber técnico-saber científico, também, foi fomentada, sobretudo, por um profissional educador. No último ano do curso técnico, Matheus realizou um estágio

com veterinário renomado - Armando Leal do Norte – que era muito reconhecido dentro da Academia, apesar de não ser cientista de formação. Armando era chamado para apresentar o conhecimento que produzia, em campo, em congressos importantes da área e disse ao Matheus que ele tinha uma qualidade de formação maior do que a de outros veterinários com quem ele trabalhou. E, dessa forma, ainda com várias ofertas de emprego muito boas no âmbito técnico, Matheus se sente interpelado a tentar o curso superior regular.

Matheus, então, entra no curso de graduação e no quinto período de Medicina Veterinária na UFMG, ele cursa a disciplina de Sociologia Rural, ministrada pelo professor Herli do Prado: um docente extensionista durante quase 30 anos de Escola de Veterinária. Herli, depois do Mestrado e Doutorado nessa mesma Escola, começa a circular por vários anos na FAFICH - pela filosofia, sociologia e história - estudando assuntos e práticas em humanidades, justamente, porque ele tinha várias críticas ao modelo tradicional de extensão e procurava desenvolver um modelo alternativo. O encontro com o professor Herli marcaria para sempre essa trajetória de Matheus. Com a aposentadoria do Herli se aproximando, Matheus se angustia por entender que os assuntos de Sociologia Rural e Extensão poderiam ser, rapidamente, substituídos por disciplinas de Agronegócio que, cada vez mais, tornavam-se desejo de uma perspectiva de ciência rural e animal mais tradicional. Nesse meio tempo, a qualidade do trabalho construído por Matheus como estudante, leva-o à Pós-Graduação em que ele é orientado por um professor de um outra vertente na veterinária que o acolhe: Lúcio Carlos Gonçalves.

Com o interesse em defender a cadeira da Extensão Rural, Matheus topa realizar o mestrado e doutorado, no modelo do professor Lúcio, desde que Lúcio, por sua vez, topasse colaborar para que Matheus pudesse continuar atuando na extensão e pudesse realizar, em momento oportuno, o concurso na área de Extensão Rural. Assim, a partir do oitavo período, Matheus começa a construir uma agenda de trabalho em duas áreas bem distintas na Veterinária. Com a aposentadoria do Herli, o departamento fica sem docente da área de Extensão Rural e nenhum docente se disponibilizou a isso. O departamento convoca o recém-mestre Matheus, em 2010, a ser professor voluntário da disciplina sem salário algum. Matheus, por convicção aceita o convite reconhecendo o tanto que essa experiência seria ótima para seu currículo e para a formação dos graduandos. Em suas palavras, em uma conversa com Herli ele diz

Professor eu vou aceitar, eu vou aceitar porque o curso merece, eu me formei nessa escola. Faz parte, eu tenho que devolver. Eu não estou preocupado com bolsa, eu não tô preocupado com isso, tô preocupado em me formar bem para poder fazer o concurso, é isso! Esse que é meu objetivo, eu quero formar bem pra fazer o concurso e dar essas aulas é essencial para minha formação.

O fato de construir um caminho de ascensão à docência parece não tornar o desejo docente distante de demandas coletivas. Pelo contrário, é possível que a entrada, em cargos efetivos da UFMG, produza um conjunto de movimentos, estratégias de fortalecimento e enfrentamento à sua elitização. O ensino superior, nesse sentido, parece ensinar sonhos coletivos que transcendem à caprichos individuais (Joselina da Silva & Maria Simone Euclides, 2018).

Matheus consegue, um mês depois de assumir a disciplina de forma não remunerada, uma Bolsa de Doutorado do Programa REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), destinada a estudantes de pós-graduação que lecionavam na universidade. Nesse mesmo momento, o Departamento pede um novo professor substituto para a área. Matheus passa no concurso e assume como temporário entre 2009 e 2011. Ao final de 2011, Matheus defende o Doutorado e encontra-se preparado para o concurso definitivo que abre no início de 2012 no qual ele é aprovado.

Luciana: eu entrei na UFMG, como docente, no contexto do REUNI, sabe? Eu acho assim, que é muito importante uma política pública de expansão da universidade pública e gratuita porque ela não só promove essa importante possibilidade de uma entrada. Mas, ela pena uma entrada que não seja uma entrada de exceção como a minha foi. O REUNI conseguiu ofertar uma entrada digna e uma entrada respeitosa e uma entrada maior para estudantes, né, homens e mulheres, moços e moças, que precisam se formar, mas ela também possibilitou a entrada de mais gente com meu perfil no ensino, sabe?

Apesar de serem carreiras que podem ser identificadas por ausências, as trajetórias universitárias dissidentes não precisam ser encaradas como “exóticas” ou como “exceção que confirma a regra”. Mas, sobretudo, como trajetórias que provocam a possibilidade de quem novo perfil docente/discente seja possível dentro das instituições de ensino superior público. Trata-se, sobretudo, de um desejo de transformar o espaço universitário, reconhecendo que o classismo, o sexismo e o racismo epistêmico devam ser interpelados sem constrangimentos e/ou limites (Joselina da Silva & Maria Simone Euclides, 2018).

O Programa REUNI foi uma ação, em âmbito federal, que impulsionou uma nova fase da educação superior brasileira, por meio de ações de expansão tendo como fim a ampliação de acesso e permanência, de alunos/as e professores/as nas instituições de ensino superior. Tem sido possível observar, nesse sentido, que houve um aumento de ampliação de vagas nessas instituições, bem como do número de cursos. O que permitiu, por exemplo, que mais alunos/as pudessem acessar a universidade por meio de cursos noturnos e mais opções de escolha quanto à qualificação desejada. Houve, dessa forma, uma ressignificação do público docente e discente, o que trouxe novas formas de se pensar o conhecimento e o lugar da ciência na relação com a sociedade (Edriene Cristine da Silva Santos Sales, 2018).

Nessa direção, chama-nos a atenção o fato de que Matheus escolheu percorrer uma trajetória docente desde o final da graduação por meio de um compromisso público com a cadeira de Extensão Rural que tanto o transformou. Em suas palavras, fica evidente o desejo de garantir que alunos e alunas de uma nova geração pudessem ser atravessados por um saber fazer humanizado e político na Escola de Veterinária. A relação de Matheus com um projeto de vida rural atravessou suas escolhas técnicas, o bacharel, a Pós-Graduação e o concurso efetivo para sua carreira na UFMG.

Matheus: porque meu avô tinha um sítio no Alto Paranaíba, que é uma região de agricultura muito desenvolvida, hoje é um dos polos do agronegócio em Minas, no Brasil, e todas férias eu passei na roça. Então é daí que vem o vínculo com a terra, e com detalhe assim, eu sempre gostei muito de plantar, de criar, de cuidar. Eu ficava na casa do caseiro, então assim, a minha trajetória nessa primeira fase de criança mesmo até adolescente, ela é uma fase que eu passo na roça e que eu passo ao lado de trabalhadores rurais, então assim quando eu falo campo não é aquela perspectiva da fazenda (...) Então a minha história de formação ela parte de que eu sempre quis trabalhar no campo, então eu sempre quis trabalhar com produção agropecuária, não só produção animal, mas produção agropecuária em geral, com isso eu sempre quis fazer curso técnico agrícola

Também, atravessadas por dimensões econômico-trabalhistas familiares rurais, Márcia e Luciana localizam suas escolhas profissionais.

Márcia: meu pai, a família do meu pai tem um histórico rural, só que era um rural familiar, mais voltado à familiar e meu pai, apesar dele não viver de produção agrícola, ele mantinha um espaço que era esse espaço que a gente mantinha essa vivência com o campo. E, hoje, talvez eu até me interessasse por outros cursos, mas a gente naquela época não tinha internet disponível, somente existia o Guia do Estudante. E, em sala de aula, isso não era muito falado.

Luciana: para localizar essa nomeação de querer ser professora, eu acho importante dizer assim, que eu venho de uma família que vem da roça, né? Que migra para cidade na década de 50, bem no final da década de 50, uma família, eu acho interessada na escola. Mas, essa migração também motivada por muitas outras coisas, a própria pressão social daquele momento para o desenvolvimento do Brasil, a transformação do Brasil de um país agrário para um país urbano e moderno. Minha avó, nessa época, tinha perdida uma filha de doze anos para uma questão de saúde mais simples que poderia ter sido tratada no espaço urbano pelo modelo biomédico e curada. Eu acho que o impacto da perda dessa filha foi uma coisa bem grande pra minha vó. Havia uma pressão muito grande por estudo, pela escrita, pela escola. Minha mãe tem quatro anos de escolaridade. Meu pai tem três. Meu pai queria muito estudar, tinha muito desejo de estudar, mas vivendo ali naquele mundo e né trabalhando na roça, isso seria impossível. Ele era de uma família de dezesseis irmãos. Eles não eram proprietários de terra, então eles vendiam, né, a força de trabalho dessa família que trabalhava como um grande coletivo. Com a modernização, tudo isso na vida rural vai ficando difícil. Então, a cidade se torna uma alternativa. E venho desse desejo pela escola, pela escrita, pela universidade, pelo diploma e pela ascensão social, também associada a estas possibilidades abertas pela vida urbana, né?

De maneira semelhante, mas, com algumas particularidades, a graduação aparece para Cida Moura como a possibilidade de rompimento não só de um ciclo de pobreza, mas de violências raciais mais profundas em função do sintoma da escravidão no Brasil.

Cida: eu fiz um processo seletivo para trabalhar numa Organização Não Governamental, e aí eu tava grávida. E aí eu falei com ele, eles gostaram muito de mim e tal, era para trabalhar numa espécie de um centro de documentação popular e eu fui trabalhar. Toparam me contratar e foi ótimo, acho que a minha vida teve uma mudança significativa nesse momento, porque a ideia de ir para Universidade começou a ficar mais forte nessa época. Nesse momento, eu fui fazer terapia, né porque, a gente que vem da periferia e é criado por mulheres num período difícil e duro né da vida, da sociedade, enfim né, eu nasci em 65, minha mãe me teve com 15 anos, então era uma situação muito complexa. Porque eu era filha de mãe solteira e aí era essa coisa né de escapar desse destino também. De repente me prostituir ou algo assim era algo que me marcou muito na infância, né? Essa coisa de ter que ter que criar estratégias para escapar desse destino que parecia ser absolutamente inarredável. Então, foi bom né, nessa época eu fiz terapia, quando eu tava, aí eu fiz terapia, fiz o vestibular para biblioteconomia (...) eu não tinha a menor ideia do que que é biblioteconomia, mas eu como eu fui trabalhar nesse centro de documentação popular e , inevitavelmente, eu me afeiçoei com a área. Eu ,também, tinha magistério, enfim, aí eu fui aprovada e comecei a fazer meu minha graduação

Um eixo de análise importante é considerar como a graduação e o projeto docente serviram, também, para a construção da independência das mulheres em relação as expectativas de suas famílias tradicionais. O que aparece muito, fortemente, vinculado ao

desejo/amor das mães. Para alguns homens, por sua vez, realizar a carreira fora da cidade natal foi a possibilidade de exercer uma sexualidade fora dos padrões heteronormativos.

Márcia: então, eu sou de Piracicaba, interior de São Paulo, lá tem curso de Agronomia, e acabei que eu fui fazer em Lavras né, porque quando vi também a possibilidade de sair, viver um pouco né, ser independente.

Luciana: e eu andando com a minha mãe, amava muito a minha mãe assim, um elo muito especial, uma conexão especial, um amor que é difícil de dizer também, muito grande, muito visceral né, acho que amor com mãe é mesmo assim né? Mas, eu também tinha poucos recursos acho né para lidar com a giganteza desse amor assim e esse desejo de sair dela também ao mesmo tempo. E um amor tão grande né que às vezes dá até vontade de sair também.

Marlise: Então o Rio, no mestrado é isso. Eu fui pro Rio por causa do Rio mesmo, eu queria ter um espaço aberto para mim assim e foi um espaço assim de muita construção de amizades, de uma liberdade de ser. Sem ninguém te tutelando, te controlando. A minha avó, só para você ter uma ideia, muito cedo um dos primeiros namorados que eu tive, a minha avó, com quem a gente acabou morando junto quando meu pai faleceu porque a minha mãe não conseguia cuidar de 5 filhos sozinha, falava assim “qual o sobrenome do seu namorado, minha filha?”. Ela queria saber a qual família pertencia, se ele era um bom partido ou não. É por essas e outras que eu também queria muito sair, queria ir embora, queria viver minha vida, queria ganhar minha independência, provar pra mim que eu podia viver com minhas pernas e fui embora. Fui viver no Rio por isso (...) eu sempre fui bem mais, vivi de dança, de ginástica, de alongamento, no Rio de Janeiro, então assim era uma vida ótima, nada a reclamar, então assim, o marido veio depois, bem depois bem depois não, um ano e meio depois que eu comecei a minha vida no Rio.

Hill: então com 20 anos eu saio do Rio de Janeiro, fiz uma viagem com meus pais à Europa, primeira viagem que eles fizeram, e voltando da Europa eu já fui logo para São Paulo fazer um curso de formação profissional e técnico de artes gráficas. Foi aí aos 20 anos, longe completamente da cidade que eu tinha nascido, longe da minha família, que eu comecei a ter minhas experiências homossexuais, quando eu saí do armário. Morei três anos e meio em São Paulo e foi que eu consolidei a minha postura, o meu momento gay né, que eu me incorporei, de me reconhecer como um homem que gostava, que sentia atraído por outros homens.

Dentro desse contexto, é importante colocar, em evidência, que as escolhas curriculares, cidades e universidade de formação desses docentes podem estar relacionadas a uma série de questões de fórum íntimo e afetivo. O que aponta para nuances mais complexas que estão para além das questões, formalmente, laborais e de empregabilidade dos cursos e pós-graduações que foram sendo escolhidos por esses/as docentes.

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade (...) implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados (Maria da Graça Jacintho Setton, 2002, p. 63)

Paralelamente, a docência começa a acontecer por uma estratégia de autonomia laboral e financeira de jovens que estavam interessados em bancarem as suas vidas. Nesse sentido, eles utilizaram seus conhecimentos específicos em várias áreas para lecionarem e construírem suas liberdades.

Alexandre: ao longo da minha trajetória, da minha formação como o historiador, eu terminei o meu ensino médio, quando eu decidi a ser historiador e estudar história, eu terminei ensino médio convencido de que eu não seria professor. Convencido de que eu seria pesquisador, embora eu nem soubesse muito bem exatamente que espécie de carreira é essa de pesquisador, né? Mas, eu estava convencido que para mim a docência seria sempre um uma segunda opção. E isso mudou quando entrei na sala de aula, né? Quando eu tive minha primeira experiência com docência ainda durante a minha graduação em um cursinho comunitário, um cursinho pré vestibulinho né, para estudantes do final do Ensino Fundamental que queriam prestar os vestibulinhos dos Institutos Federais, dos colégios técnicos, públicos, etc., Então, quando eu trabalhei com esse público pela primeira vez aí a sala de aula me fisgou, me encantou e eu falei “eu sou um professor”.

Roberto: o meu o meu início de docência foi como professor de línguas, professor de inglês, e quando eu tava estudando Arquitetura eu fiz um estágio nos Estados Unidos, nesses intercâmbios de 1 ano. Voltei e fui ser professor de inglês e os meus primeiros anos na Arquitetura foram meio de desencanto. E por outro lado eu fui dar aula em escola de tradutores intérpretes, e encontrei um grupo de professores um pouco mais velhos do que eu, mas muito interessantes em vários aspectos e tal. E acabei me envolvendo muito com a docência (...)

A docência, enfim, aparece como possibilidade de ascensão econômico-cultural, como dispositivo para o fechamento de um ciclo herdeiro da escravidão e da exploração do trabalho de mulheres negras e, também, como fonte de renda extra para aqueles que já habitavam a classe média. Essa fonte extra só foi possível por acessos paralelos relacionados a condições de classe. Isto é, o sucesso laboral de jovens da classe média na docência pode não ter tido, diretamente, investimentos econômicos de suas famílias; mas foram possíveis por redes que acoplavam um capital cultural que autorizava determinadas possibilidades. O acesso à cultura, dança e línguas possibilitou que a docência pudesse ser construída em cima de atividades e hobbies que já pertenciam ao repertório desses sujeitos.

Marlise: eu comecei dando aulas particulares, pra alunos de escola, e depois inglês, quando eu me formei em tradução e interpretação de inglês, também dava aula de inglês. Eu era bailarina, tive uma trajetória de professora, eu comecei a dar aula mesmo de dança. eu estudei francês também, sempre tive muita facilidade com línguas, dei aula de inglês, não cheguei da aula de francês, mas era uma possibilidade no horizonte então também (...) Me senti muito empolgada pra ir pro Rio, a primeira era essa história de ir para esse Programa que tinha essa gente ótima da Psicanálise. Teóricos importante, nem bolsa tinha ainda porque o Programa tinha menos de três anos. Eu, então, vivia dos meus próprios recursos como professora, que é o que eu te falei, dava aula de ginástica, de alongamento. A vezes, eu cheguei a dar seis, sete horas de aula por dia, né? Pra sobreviver no Rio, porque família assim, tudo bem que eu sou de família que tem uma trajetória (...) mas meu pai morreu eu tinha 15 anos. Minha mãe nunca se casou de novo, tinha cinco filhos para criar, vivia da pensão do meu pai. Então, assim era uma vida, apesar dessa herança familiar, nós não tínhamos dinheiro, não era uma família com grana. Minha mãe não teria nunca como me bancar como não me bancou.

Roberto: é o seguinte, eu tive algumas pequenas experiências jovem, muito circunstanciais, minha tia da professora em escola rural, quando eu era menino, na fazenda, eu ia muito com ela ajudar principalmente em matemática, porque eu era bom de matemática. Então, eu já tinha uma certa indicação. Eu quando eu tinha 17 anos eu fui para os Estados Unidos, em 64, fazer um intercâmbio de 1 ano e fui parar numa vila rural lá na beira do rio Mississipi, lá no norte, e foi uma interação muito profunda, 1 ano praticamente sem falar português e tal. Esse Programa, quando você voltava, ele era muito barato pros pais e tal, quando você voltava você tinha um certo compromisso de trabalhar voluntariamente no Programa. Então, a gente era chamado para fazer trabalhos de tradução ou interpretação de coisas turísticas como Ouro Preto, Gruta do Maquine, pra turistas internacionais ou coisa do estilo e foi uma vivência de uns 3 anos, mais ou menos, muito intenso. Era um local muito intelectualizado e político. Tinha a coisa das línguas, porque a gente acaba aprendendo né, namorava uma moça que era professora de francês, acabei estudando francês ao mesmo tempo, mas tinha um amigo que era professor de alemão, outro de espanhol, e era um grupo que interagia muito intensamente. Isso cria um certo ambiente, vou chamar aqui de internacional, numa cidade que era muito provinciana, que era Belo Horizonte. E isso me encantou muito. E, também, pude dar aula. Eu vi que eu tinha jeito, gostava, gostava muito e tal, etc, isso tava me motivando muito.

Para além dos privilégios apontados, e na direção de uma autoreflexividade questionadora, é notável o fato de que o encontro com o diferente mobiliza afetos e o desejo da educação como um dispositivo de troca com o Outro.

Marlise: então, é isso assim, ser professora é um negócio que sempre fui, não sei te explicar porque mas sempre fui, comecei na dança e hoje to na Ciência Política. E sempre houve uma sensibilidade pelas questões sociais e entre elas direitos das mulheres. Eram algo muito agudo na minha vida assim, eu sou muito inquieta, isso eu não sei te explicar de onde vem. Eu fui criada no privilégio, numa família de gente com recursos,

tinha até uma expectativa que eu fizesse Medicina, eu nunca quis fazer, um negócio que eu nunca quis, mas é isso, eu queria ser professora.

Roberto: a minha passagem pela Amazônia na década de 70 também abriu uma série de perspectivas né, porque era um contexto completamente novo, a gente aprendendo a conviver na fronteira, eu passava às vezes um mês, dois meses por lá, e quando eu voltava meus amigos, minha família não tinha a menor ideia do que tinha acontecido, do que eu tinha visto, que mundo era aquele, aquela coisa nova, desconhecida. Tão diferente de nós.

A educação e a docência, em sua vertente política e compromissada com a sociedade, parecem surgir a partir de um desejo de se familiarizar com aquilo que há de mais distante comparado as trajetórias pessoais dos/das sujeitos/sujeitas. Algo que sintetiza um pouco o saber-fazer antropológico que realiza essa transformação do familiar em exótico e do exótico em familiar (Roberto da Matta, 1974).

Por outro lado, as narrativas docentes, no ensino superior, muitas vezes, não acontecem por meio de histórias românticas e idealizadas, mas através de um pragmatismo financeiro e de uma progressão de carreira, por exemplo, que, em seguida, abre caminhos para a construção de um laço com a docência pelo afeto. É importante demarcar isso para que não esqueçamos que, ainda com todo o potencial prazeroso que a vida docente pode proporcionar, ela é mais uma atividade na divisão social do trabalho. E deve ser reconhecida enquanto tal para que não romantizemos escolhas que, muitas vezes, estiveram relacionadas a oportunidades reais de empregabilidade que, em um segundo momento, começam, então, a se tornar escolhas mais afetuosas para os/as sujeitos/sujeitas.

Márcia Martins: Eu terminei o curso de Agronomia e logo eu fiquei grávida, aí eu fui para tipo um Mestrado que não era muito meu interesse, que era na área de biotecnologia. Fui trabalhar em assistência técnica para romper essa coisa do laboratório e voltei para fazer um Doutorado em campo com cafeicultura orgânica e agricultura familiar, achei o que eu queria. Só que eu fui trabalhar fora da docência, não fiz carreira docente, não era assim, eu vou me tornar uma professora universitária, não foi isso. Então, eu comecei a trabalhar com auditoria né em áreas orgânicas, conhecendo várias realidades. Por uma questão pessoal, eu fui pra Montes Claros né, eu falei, eu continuo fazendo auditoria de lá, só que de lá ficou muito difícil o deslocamento, aí que eu voltei pra Academia, aí eu voltei, fiz um Pós Doutorado, e comecei a dar aula numa particular e, só depois, surgiu a oportunidade de eu entrar na UFMG. Então, eu não tive uma carreira acadêmica pensando exclusivamente “eu quero isso”. Até porque tem muita gente que quer isso.

Marlise: eu sabia que eu queria voltar pra UFMG, terminar meu curso de Graduação lá e virar professora na UFMG, isso era um sonho acalentado quando eu entrei no Mestrado e eu sabia olha, vou fazer Mestrado, vou fazer Doutorado, vou fazer concurso pra UFMG, então assim, isso era algo claro pra mim, acho que era isso, acho que tinha essa vocação toda da família, mas também tinha um desejo meu muito forte de retornar como professora da UFMG.

Para além das vocações e dos desejos pessoais, a carreira de pesquisa e a iniciação à docência, no ensino superior, esteve relacionada a política de investimento nos programas de Pós-Graduação, no Brasil, e, também, a contratos de trabalhos que eram exigidos em função desses investimentos públicos.

Bortolus: então, essa parte de pesquisa ela vem muito disso, é uma linhagem né, você entra na graduação, mestrado, doutorado (...) depois vem uma outra parte que sai disso, que sai dessa linha, desse linear, né, porque aí que eu começo a trabalhar com Extensão.

Roberto: Eu fiz o mestrado financiado pela Fundação João Pinheiro, com a condição de voltar e trabalhar com eles. Então, quando eu voltei me convidaram para ser professor na UFOP, no curso de Engenharia Civil e foi a minha primeira experiência como docente universitário. Logo em seguida me convidaram pra dar aula na escola de arquitetura da UFMG e aí eu abandonei Ouro Preto, né? E fiquei, desde então, na UFMG, em 76. E trabalhava na Fundação João Pinheiro até 79, quando o fui desencantando com o trabalho de planejamento e com o governo na época e etc, comecei a achar que eu tava jogando no time errado e aí fui convidado para ir para o CEDEPLAR (Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas). O CEDEPLAR era um Centro de Pós-graduação, na época, que funcionava como uma espécie de cooperativa.

É interessante notar como vários dos docentes entendem que a docência pode ser uma atividade de trabalho interessante em função do espaço da sala de aula e da interação com os alunos. Foi comum a fala de que o espaço da sala de aula é um local de troca de experiências que garante um desejo de permanecer nessa profissão.

Alexandre: não sei como isso se manifesta em outras áreas disciplinares mas na minha área específica, História, normalmente, à docência é vista como segunda opção né e a primeira opção da maioria dos pesquisadores é se concentrar em pesquisa, pesquisa histórica. E eu me sinto um pouco na contramão disso. Para mim, de todos os trabalhos que eu faço como docente UFMG, aquilo que mais me encontro, que é mais recompensador para mim, é a docência da sala de aula. Mais até do que a pesquisa, publicação, a divulgação, a extensão, os eventos que outros pesquisadores dão mais

atenção para isso. *Eu, realmente, tenho um vínculo mais forte com a sala de aula e é uma experiência que para mim é profissionalmente eu me realizo mais ali. (...) Então, é a experiência a qual eu atribuo uma certa centralidade dentro da minha atuação aqui na UFMG, tanto Graduação, quanto Pós-Graduação.*

Ricardo: qual que é a dinâmica que existe ali dentro que te atraiu e que te atrai até hoje, né, que mobiliza seu desejo na sala de aula?

Alexandre: eu acho que é o retorno direto que a gente tem das pessoas e a experiência de construir conhecimento ali na cara. Eu vejo o conhecimento sendo construído, sendo questionado, tenho a oportunidade de dialogar ali, sabe? Interação ali no momento mesmo. É claro que a gente, também, faz isso na pesquisa, por exemplo, mas aí é muito mais mediado. Eu tô dialogando com os meus pares a partir do que eles publicaram, de vários anos atrás. E eles vão demorar mais vários anos para ler o que eu escrevi e o retorno não é tão imediato. Eu acho que a sala de aula ela dá uma injeção de adrenalina, que é essa experiência de construção do conhecimento ali assim.

—

Shirley: eu acho que eu sou professora antes de ser pesquisadora. Eu fui professora antes de ser pesquisadora e eu me orgulho disso. Eu não acho que o ensino é menor do que a pesquisa. Eu acho que o ensino, a pesquisa e a extensão podem se retroalimentar e é dessa maneira que eu faço o meu trabalho.

Márcia: acabou que eu cheguei a ser professora sem ter experiência, quando eu entrei na particular. Mas aí fui ligando essa coisa de campo, de experiência profissional e vi que isso agradava aos estudantes, comecei a curtir a ser docente...acho que foi desenvolvendo um amor né pelos estudantes e vendo que, como eu posso falar, é um canal tem pra falar com eles que é independente de matéria, de disciplina, mas é como formação, como uma educadora. Então, isso era bem interessante, isso me dava um ânimo bem bacana, de entrar em sala de aula e me ver naquele momento, hoje eu me vejo como professora, isso me impulsionou, aí eu vi vantagem.

Roberto: aí eu descobri, como professor de inglês, que eu gostava muito de dar aula e gostava muito do contato com os alunos, etc.

Hill: então, a minha trajetória como professor me mostrou que o aluno é o que existe de mais importante e de mais interessante. Eu consegui sobreviver na Escola de Belas Artes e consegui escapar dos remédios de tarja preta e das internações psiquiátricas, por causa dos alunos. Eu sofri vários processos de injustiça, vários processos de fofoca, intrigas, maledicências, e sempre nesse processo quando eu tava mais exposto sempre quem me protegeu foram os alunos. (...) Os colegas nunca me perdoaram por isso. Por colocar o aluno na frente, em primeiro lugar.

bell hooks (2013) aponta como a sala de aula permanece sendo um espaço privilegiado de transformações políticas mais radicais na universidade. Onde interpelações ao status quo colonial podem ser produzidas, entre dois/duas atores/izes

sociais que, a partir de posições de poder distintas, podem tecer pontos de convergência em um horizonte ético-político decolonial.

As condições de trabalho, também, são analisadores interessantes que atraem bastante os docentes para esse lugar em uma universidade federal. Quando Roberto, por exemplo, vai à trabalho para CEDEPLAR, ainda com uma diminuição financeira relacionada ao seu trabalho anterior, há outros ganhos simbólicos e culturais que sustentam o seu desejo pela carreira docente na UFMG ao final dos anos 70:

Na época, a universidade federal pagava mal, mas o CEDEPLAR me dava a chance de retomar a pesquisas que eu tinha iniciado lá trás e etc. Na universidade pública, você tem a chance de pesquisar e produzir conhecimento, e você tem uma possibilidade de atividades de Extensão e dada minha formação de arquiteto, planejador e etc, que sempre foi muito importante. Antigamente, eu era o único da escola de Economia que fazia isso, hoje em dia muita gente tá trabalhando com Extensão.

É importante considerar que, ainda em períodos diferentes de entrada na docência, o plano de carreira profissional agrada aos docentes pela potência da liberdade de cátedra e de poder propor políticas educacionais que intervenham sobre o mundo. O que não é incompatível com um desejo de se estabilizar em uma profissão que permite acessos financeiros e simbólicos importantes.

Hill: como ser pensante, como ser atuante, como ser social. Esse é um lado assim, inestimável, e que precisa ser defendido, protegido, a todo custo, é o lado da liberdade, do pensamento, sabe? O professor tem, evidentemente, limites a partir da referência de programa estabelecido pela própria escola, pela própria unidade. Mas, tem como usar esse programa da maneira que bem deseja, de sala de aula, atividades, ações dinâmicas, da maneira como ele bem entender, isso é a dimensão sagrada da universidade pública, e que jamais deveria ser tocada.

Luciana: estar na universidade federal ancorado no tripé, na pesquisa, no ensino, na extensão, é uma coisa que realmente eu acho assim, que eu costumo dizer que a Universidade é uma ótima plataforma para você fazer muitas coisas. Eu nunca vejo a universidade como o lugar em si mesmo. Eu vejo esse lugar e ocupo esse lugar com uma grande responsabilidade de tentar a todo custo fazer redistribuição de poder, acadêmico, político, econômico, epistêmico. É claro que é muito bom também tá nesse lugar pelo status que esse lugar oferece, e daí também ser uma grande plataforma e pelo pela estabilidade, pelo salário também, essas questões objetivas também são válidas.

Cida: e aí comecei a trabalhar como efetiva-concursada, foi muito bom né, foi uma experiência bacana no sentido de que eu tava ali agora no espaço e que eu poderia planejar melhor a vida. Planejar no sentido de que eu quero fazer, a coisa de ter uma

casa, essa infra que ninguém tem né, nós os periféricos quando a gente chega tá tudo por conseguir né (...) É claro que quando eu entro pra UFMG melhorou né, assim, melhorou no sentido de que eu pude pagar aluguel, um aluguel no bairro melhor, um bairro melhor que dizer, um bairro que tem mais ônibus, é isso que é um bairro melhor sabe, um bairro que o ônibus não quebrar ou se quebrar chega outro rapidinho, né? É isso que é um bairro melhor né? Um bairro que tem padaria perto, que tem supermercado, que tem transporte para nós, acho que a questão da mobilidade é muito importante, muito importante, aí tinha metrô, tinham vários ônibus, aí eu chegava mais rápido em casa, mais rápido no trabalho, enfim.

Dessa forma, a consciência dos desafios e a importância que a sua identidade de mulher negra, docente e intelectual, a cada dia, torna-se mais elaborada a ponto de pensar de modo global e coletivo nos demais sujeitos não brancos que se encontram em posições desprivilegiadas em nossa sociedade. Além da necessidade objetiva – que é a remuneração, o bem viver financeiro – não se trata somente de um projeto individual, mas também de um dever/fazer presente em suas práticas pedagógicas profissionais (Joselina da Silva & Maria Simone Euclides, 2018, p. 63).

Nesse sentido, quando não se vem de famílias em que a Educação era um processo comum, a escolarização formal aparece como um desejo dos pais e das mães que ansiavam melhor oportunidades para os filhos. Ou, até mesmo, como a finalização de um ciclo de trabalho exploratório de herança escravocrata como já foi apontado.

Shirley: eu sou a primeira da minha família entrar na universidade, a única da vizinhança (...). Então, antes de ser professora na universidade eu fui durante 19 anos professora na educação básica. Meu ingresso no magistério tem de fato muito a ver com a minha relação com a minha mãe. Na verdade, ela tinha um desejo muito explícito de ter uma filha professora, ela queria ser professora, né? A gente vem de uma família, a minha família era muito pobre, minha mãe não teve chance de estudar, estudou até a quarta série, e contava né do encantamento dela vendo as colegas, as vizinhas, que conseguiam continuar estudando. Ela me dizia do encantamento dela com as normalistas. E, desde muito cedo, me lembro de começar a mexer com lápis, com papel, na infância, muito na infância, 5 anos por aí né, e o que eu acho que... Então isso foi crescendo comigo né, brincava de dar aula né, era uma brincadeira dar aula. Sentava as crianças né, arranjava galho pra escrever no chão, tudo isso eu fazia, eu era a ajudante da professora, todas essas coisas eu fazia.

Cida: eu trabalhava em casa de família né, e era uma situação muito humilhante (...) eu fiz magistério, no ensino médio eu fiz magistério, não atuei como professora de Ensino Fundamental, mas isso marcou porque naquela época era um jeito da gente escapar dessa desse destino né de ser empregada doméstica eternamente, então eu fui fazer esse curso à noite.

Pudemos perceber, também, como em algumas trajetórias populares, negras e ameríndias, um projeto de embraquecimento, apresentou mundos semânticos muito distintos para os docentes. Mundos epistemológicos que, paradoxalmente, foram sendo centrais na organização da relação desses/dessas sujeitos/sujeitas com o mundo do conhecimento, da ciência e da sociedade por meio de um desejo pela diversidade cosmológica que pode habitar a experiência do ensino-aprendizagem.

Luciana: dentro da minha família, houve uma opção pelo branqueamento assim, mesmo. Eu não acho que isso é consciente, porque não tem como ser né assim, do ponto de vista de ser uma escolha e tal. Mas assim, as falas aparecem né (...) meu avô materno, que é esse que faz a migração pra cidade e tal, ele escolhia os parceiros dos filhos e das filhas para serem brancos. Mas, ao mesmo tempo, minha vó era muito bruxinha. Tinha aquele quintal com monte de planta de remédio, a gente não ia no médico, minha avó que cuidava da gente tudo né, e ela tinha um retrato um preto velho na cozinha dela e eu não sabia que que era aquilo e não soube durante muito tempo, né? E fiquei pensando né na religiosidade da minha avó, mas isso tudo muito calada, entendeu, tudo isso no silêncio. Certa vez, eu perguntei pro meu tio mais velho, que ainda tá vivo, e ele me disse, que nosso avô, que era um homem preto e pobre, tinha um diabo dentro da garrafa, e foi por isso que ele conseguiu uma terra no nome dele. Todas as histórias iam e vinham, esses fragmentos, mas tudo isso muito silenciado também pela coisa da Igreja Católica, né ninguém queria falar de Preto Velho, ninguém queria falar de incorporação, mas meus tios eram tudo médium. Eles tinham um negócio de paranormalidade sabe, tudo escondido, tudo, tá, e continua isso, meu irmão também tem esse dom e vive escondido, tal, faz tudo escondido, porque tem essa coisa muito pesada da igreja Católica na nossa família.

Hill: eu não recebi uma educação racista, muito antes pelo contrário. Ainda que muito atravessado pelo catolicismo. Minha mãe é muito religiosa, que ia na missa todo dia. Mas, eu tinha essa vó umbandista, mãe da minha mãe, que quando minha mãe estava trabalhando, ela ficava conosco. Essa vó recebia espíritos, fumava charuto, cachimbo, dentro de casa. Então, foi uma coisa assim muito mesclada, foi uma coisa assim muito louca nesse sentido, sabe, e tinha uma imagem de preta velha no altar dela. Ela reconhecia São Jorge como Ogum. E frequentava o centro que era da prima dela, então final de semana eles iam fazer oferendas, fazer trabalhos, então tudo misturado ao mesmo tempo no mesmo lugar, sabe, então eu tive uma educação muito aberta.

É curioso pensar que o sincretismo brasileiro, ainda que uma arma colonial de embraquecimento, produziu mestiçagens cosmológicas nas trajetórias de alguns docentes. Isto é, a experiência religiosa católica, xamânica e de terreiro produziram fronteiras subjetivas que foram capazes de produzir existências mais respeitadas com as diferenças étnico-religiosas no âmbito da multiculturalidade nacional. Se por um lado, a mestiçagem,

de fato, permanece sendo uma ideologia da identidade nacional e da neutralização dos conflitos raciais; por outro, é importante compreendê-la como possibilidade de um encontro epistemológico de fronteira que transcende a razão moderna.

A ambivalência proveniente do choque de vozes resulta em estados mentais e emocionais de perplexidade. A contenda interior resulta em insegurança e indecisão. A personalidade dupla ou múltipla da mestiza é assolada por uma inquietude psíquica. Em um estado constante de nepantlismo mental, uma palavra asteca que significa partido ao meio, la mestiza é um produto da transferência de valores culturais e espirituais de um grupo para outro. Ser tricultural, monolíngüe, bilíngüe, ou multilíngüe, falando um patois, e em um estado de transição constante, a mestiza se depara com o dilema das raças híbridas: a que coletividade pertence a filha de uma mãe de pele escura? Gloria Anzaldúa, 2005, p. 705).

Essas fronteiras foram capazes de (des)organizar trajetórias brancas e do privilégio; de modo que esses docentes foram se construindo professores por meio de um interesse pelo diferente e por um Brasil profundo que, muitas vezes, não lhe foram apresentados pelas vias educacionais formais. O sincretismo foi, progressivamente, reeducador para esses sujeitos. Ainda que saibamos que essa tenha sido uma arma colonial, esses/as sujeitos/as conseguiram responder a isso sem se integrarem completamente às amarras da branquitude.

Finalmente, é possível afirmar que a presença da escolarização formal dentro de casa pode ser um grande potencializador da construção de uma carreira acadêmica e intelectual. A família permanece sendo uma instituição social central na organização da vida afetiva e comunitária desde os tempos modernos. De modo que ela opera como um dos principais locais em que nos re(produzimos) como seres sociais e cidadãos. Nesse sentido, é no bojo da família que construímos interesses, desejos, projetos, competências e habilidades, pensamentos, visões de mundo e etc. Evidentemente, que as condições da família não precisam ser destino e é possível, durante a vida, que se discorde ou se crie outros parâmetros de existência para as trajetórias pessoais.

É inegável, nesse sentido, o papel que a família tem como instituição socializadora e estruturante das subjetivações. Para muito além dos atravessamentos de uma transmissão genética comum, a família desempenha influência na construção de possibilidades e limites para o que os sujeitos possam ser. Nesse sentido, mais do que uma herança biológica, a família pode impor uma herança social, transmitido para os seus

descendentes posições de classe, privilégios ou dificuldades que marcam a trajetória desse núcleo familiar.

Reitera-se, no entanto, que não há destino biológico nisso e descendentes de famílias pobres, por exemplo, podem fazer ascensões econômicas e culturais como pudemos observar. Assim como sujeitos nascidos no privilégio econômico, racial e de gênero podem se reinventar e construir horizontes de maior solidariedade com coletivos, historicamente, subalternizados. Ainda assim, o local de origem familiar permanece sendo um operador de subjetivação; ainda que seja pela via de sua negação, interpelação e politização.

A teoria social tem, portanto, localizado na família o centro do processo de reprodução social e, portanto, um lugar decisivo para intervir em realidades sociais indesejáveis, como a pobreza e o baixo capital humano. O foco tem sido, sobretudo, a reflexão sobre os destinos das gerações futuras, pensando a organização e os recursos familiares em suas consequências para a socialização dos filhos (Nathalie Reis Itaboraí, 2005, p. 2)

Shirley: uma das graves coisas que o colonialismo nos fez foi traçar essa divisão entre público e privado; indivíduo e coletivo, né? A minha trajetória foi me dizendo isso, que eu me constituo coletivamente. Então, essa fronteira ela é sempre rompida, porque aquilo que se fala no espaço privado é ressonância de muita coisa que tá do lado de fora né? A própria construção das expectativas e como é que você constrói essas expectativas, os lugares que você almeja, o desejo que se tem para os filhos, como é que esses desejos, é como se eles fossem atravessando a pele da gente. Como é que isso vai acontecendo, tem muito da dinâmica social, né? Tem muito dos preconceitos construídos. Então, eu penso que a ideia de indivíduo moderno é algo a ser superado, né? (...) a gente constrói, sim, uma singularidade. eu entendo isso, como eu te falei, eu tenho um estilo de ser professora. Mas, esse estilo é uma elaboração, uma escolha, dentro de muitas possíveis, mas que estão disponíveis socialmente. E nem todos estão disponíveis para mim. Então, entender isso na perspectiva me ajuda muito. Porque essa lógica do indivíduo, ela acaba nos dizendo que nós podemos tudo se fizermos um esforço e não é assim. Não está tudo disponível para todo mundo, né? (...) então, eu acho que essas fronteiras precisam ser borradas, borradas, reescritas, reeditadas, para a gente conseguir ser uma pessoa melhor, né?

Por último, é preciso reafirmar que ainda que todos os docentes entrevistados/entrevistadas não tenham marcado origens econômicas médias superiores ou grandes riquezas, há uma distância abissal na trajetória dos docentes a partir de uma hierarquia racial. De um lado, há os docentes de classe média e brancos que tiveram, em suas trajetórias familiares, figuras intelectuais, acadêmicos e acessos financeiros pela via do trabalho que possibilitaram acessos à espaços da elite sem precedentes. Por outro, à

medida que alcançamos os docentes negros e de trajetórias pobres e rurais, o acesso à educação formal é outro. Os desafios se colocaram com muito mais violência, constrangimentos e impedimentos.

Cida: a gente não faz transferência igual o povo branco faz, né? Que investe num projeto de longevidade hereditária, essa longevidade do lugar social. E isso acaba que quebra muita gente, né? E essa disputa ainda não tá no ponto de acabar né, porque veja bem, olha o tempo que a gente foi oprimido e tem sido oprimido, olha quanto tempo tem olha quanto tempo tem que que houve uma abolição da escravidão no Brasil, quer dizer, a gente não completou muitas gerações né nessa mudança. Então, se a gente olha, a escravidão quase que alcança minha avó. A minha avó, entende? É disso que a gente tá falando. Esse povo tá no lucro desde que mundo é mundo. E eles construíram aquele espaço (a universidade pública) para eles, não foi pra gente. A gente tá tendo que entrar e mudar.

Com isso, queremos dizer que o racismo brasileiro foi sistematicamente negado pela alegação de que o preconceito no país era algo ligado à classe. Discurso esse fundamentado em uma série de dispositivos neutralizadores das desigualdades raciais. Por outro lado, alguns estudos que isolaram os fatores ligados à classe (escolaridade, formação profissional, etc.) mostraram que uma série de discriminações permanece ainda quando sujeitos negros ascendem economicamente. Nesse sentido, há, nessas pesquisas, um movimento de explicitar como o marcador racial opera a partir de construções sociais que funcionam como mecanismo de privilégios, demarcação e hierarquização de grupos. Ainda assim, os processos de embraquecimento biológico e racial – que podem culminar na obtenção de bens, valores, costumes e renda – não impedem que as experiências de preconceito e discriminação aconteçam. “Ao sujeito negro não adianta ter educação, casas de tijolo e ascensão social, pois quando adquirir tudo isto a raça será o fator de interdição do sujeito a este grupo da elite” (Lia Vainer Schucman, 2012, p. 97).

Cida: eu trabalhei com saberes tradicionais, fui ouvidora da universidade. Agora, eu trabalho na diretoria de direitos humanos. Então, quer dizer, eu não saí do lugar na verdade. Eu acho que eu só fui referendando os meus compromissos com o lugar de onde eu vim. E as pessoas continuam sendo racistas com toda essa trajetória que eu construí. Elas continuam achando que a gente não é inteligente, só porque a gente é preto, né? Além disso, o fato de você ter um carro melhor, as pessoas acham “Nossa! como assim? Que carro é esse, né?” Se você vai num restaurante melhor, você já chega com as pessoas te olhando, você vai no Verdemar²¹ parece assim que o mundo vai acabar. As pessoas

²¹Rede de supermercados considerado caro e elitizado em Belo Horizonte.

acham mesmo que determinados lugares são lugares de branco; mas que, na verdade, são coisas que qualquer um poderia acessar dentro de um determinado contexto de vida. Os caras veem um corpo preto, em lugares da elite, e eles já ficam em estado de alerta, né? Seria engraçado se não fosse trágico, né?

A classe média negra intelectualizada permanece sendo um constrangimento público porque essa experiência rompe com a incompatibilidade histórica entre ser negro e o poder de desfrutar dos bens associados à modernidade (Ângela Figueiredo, 2004)

Dentro desse contexto, o branqueamento deve, certamente, ser nosso objeto de análise ao falarmos de negros que ascendem e acessam os bens da modernidade como a universidade. Em contrapartida, é preciso nos atentar para as mudanças outras que têm possibilitado um número maior de negros em processos de ascensão que nem sempre têm o branqueamento como um fim. O branqueamento dos negros ascendidos, nesse sentido, jamais é total, já que ainda que o sujeito negro possua status social de branco, nem todos os benefícios do pacto branco estão ao alcance do negro. Com isso, queremos dizer que têm ocorrido mudanças estruturais e culturais - com uma maior utilização e comercialização de símbolos e produtos da denominada cultura afro-brasileira - bem como toda uma institucionalização em torno de medidas racialmente democráticas que possibilitam esses processos de mobilidade econômico-social para além do desejo de querer ser branco. Esse cenário pode, portanto, estar criando condições que ajudem na diminuição da distância entre ser negro e ocupar posições mais valorizadas na hierarquia social (Ricardo Dias de Castro, 2017).

Raça e classe, portanto, permanecem operando como dois eixos de poder e opressão que subjugam determinadas experiências ao sofrimento ético-político (Bader Sawaia, 1999), enquanto outras direcionam sujeitos e experiências ao privilégio. Dessa forma, somado aos marcadores de gênero, sexualidade e território, as experiências se tornam ainda mais complexas de serem interpretadas e compreendidas. Não é coincidência, nesse sentido, que diante de trajetórias rurais, populares e operárias dos/das docentes dessa pesquisa, a única docente negra de pele retinta foi aquela que precisou ser empregada doméstica assim como sua mãe e avó.

Ainda sem acessar, diretamente, as rendas familiares e pessoais de cada sujeito dessa pesquisa, foi possível observar os vários elementos que apontam para as distintas posições na complexa matiz da classe média e da universidade. Dessa forma, os sujeitos

apontaram, por meio de seus relatos, para como essas distinções de origem familiar e social mais ampla foram/são fundamentais na fortificação de suas trajetórias como acadêmicos e docentes na universidade pública.

3.2. Marcadores sociais da diferença/desigualdade/politização: entre ressentimentos e militâncias

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do *ser mais*. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos* (Paulo Freire, 1987, p. 16).

O feminismo interseccional (Kimberlé Williams Crenshaw, 1994; Claudia Mayorga, 2014) inaugura um debate importante no campo de como as subjetivações se dão no em torno de categorias da experiência, que para além da classe e da desigualdade econômica, podem operar modelos de produção de si e do outro que forjam os sujeitos desumanizados em lugares subalternizados e privilegiados, as vezes ao mesmo tempo. Mais do que isso, a proposta interseccional nos provoca a compreender as relações de poder no mundo como um conjunto – jamais exato – de vários sistemas de opressão que, também, vão criando condições de resistência e combate a essas mesmas lógicas. A interseccionalidade, nessa direção, pode ser uma forma de olhar para os problemas do mundo com mais complexidade tendo como fim a produção de justiça social.

Não se trata de afirmar simplesmente a necessidade de trabalhar com a multiplicidade de diferenças que caracterizam as mulheres a partir de uma somatória de opressões. É muito importante compreender como essas diferenças se instituem como desigualdade e devem-se analisar quais sistemas as produzem e, também, como estão em interseção. Isso porque principalmente categorias como gênero, raça, classe e sexualidade se expressam, muitas vezes, através de antagonismos. Desse modo, a noção de interseccionalidade será tomada como uma resposta à necessidade evidente em nossas sociedades para compreender as formas de opressão de forma articulada, considerando a complexidade das sociedades contemporâneas, bem como para construir enfrentamentos que possam ser não fragmentados” (Claudia Mayorga, 2014, p.228)

Ademais, é importante demarcar que o feminismo interseccional é um campo de análises e intervenções que pretendem construir justiça para todo mundo e não só para as mulheres negras que, certamente, são consideradas um lugar epistêmico interessante para se pensar a desigualdade no mundo. Afinal, elas ocupam a base da pirâmide da violência social e podem ter muito a contribuir no que tange a compreensão da sociedade. Patrícia Hill Collins (2016) afirma que na medida em que mulheres negras se encontram nas fronteiras da inclusão-exclusão do pacto moderno colonial, elas conhecem muito bem os saberes hegemônicos. Ainda que tenham sido forçadas no alijamento deles, vale reforçar. Isto é, mesmo que excluídas da gestão desse poder, elas sempre estiveram ali no sistema moderno por meio da fronteira com o seu lado escuro: a colonialidade (Walter Mignolo, 2017).

“Baseamo-nos na perspectiva de que as desigualdades sociais exigem abordagens teóricas que pensem dimensões de gênero, raça e sexualidade articuladas com as questões de classe” (Claudia Mayorga, 2014, p. 225). Mulheres negras, nesse sentido, conhecem os códigos tanto da Casa Grande quanto da Senzala porque eram obrigadas a circular como cozinheiras, amantes forçadas e cuidadoras dos filhos da elite colonial. Espaços em que essas mulheres apresentavam seus modos de vida afroreferenciados/tradicionais e eram capturados por outros branco-centrados/modernos. Dessa forma, pelo mesmo poder em que essas mulheres são, comumente, capturadas é que elas optam por (se) subverterem à lógica.

Em suas reflexões, ao retomar a figura da "mãe preta" - a Mammy, tradicionalmente, representada por uma mulher gorda disponível aos cuidados dos filhos brancos da Casa Grande - Lelia Gonzalez (1983) rearticula uma crítica contundente às tentativas forçadas de fazer caber essa mulher negra, apenas, no desejo da classe média colonial branco-centrada. E nos convoca a romper com a imagem da inofensiva e submetida mulher preta que, ao seu ver, foi muito mais capaz de resistências históricas do que as imagens controladoras coloniais nos deixam ver. Rompendo, portanto, com as interpretações que as enxergam, unicamente, como sujeitas dóceis e “traidoras da raça”, Gonzalez nos convida a enxergar o protagonismo dessas mulheres no processo de formação cultural latino-brasileiro, reconhecendo-a como uma agente psicossocial que foi capaz de transmitir a cultura amefricana para a Casa Grande, dismantelando, com armas enegrecidas, a hegemonia epistemológica das narrativas coloniais sobre o mundo (Claudia Pons Cardoso, 2014; Audre

Lorde, 1979). Esse local epistêmico pode ser uma inspiração a todos nós que, ainda que não sejamos mulheres negras, duvidamos que o destino do mundo precisa ser a subjugação do saber e da experiência daqueles que não foram convocados a participar do pacto cidadão-colonial.

Nesse sentido, foi interessante perceber como os distintos/distintas docentes foram articulando, ao longo de suas vidas pessoais e acadêmicas, uma aproximação in(constante) com esses marcadores sociais do Sistema de Gênero Colonial/Moderno (María Lugones, 2014). Foi interessante, por exemplo, algumas dinâmicas que estiveram presentes quando iniciei, as narrativas, com algumas perguntas sobre as autodeclarações raciais, de gênero e sexualidade dos docentes.

Assim como falei com todos os professores, afirmei que Márcia poderia não responder às questões, mas ela foi taxativa:

Não, não tenho problema algum, pode perguntar o que você quiser

Em relação à autodeclaração sexual, quando apresentei as várias orientações sexuais, Márcia, uma mulher heterossexual, diz que tem aprendido muito com a temática da diversidade sexual junto aos seus alunos pertencentes à comunidade LGBTQIA+.

Tem muita coisa que eu tô aprendendo agora com os estudantes. Pan, pra mim, foi uma novidade, também. Tô tentando entender. Eu acho ótimo! Meus filhos é que falam “você tem que entender para você não dar fora, né?” Eu falo, “pois, é!”. Meus filhos são grandes né, um de 26 e um de 21.

O encontro intergeracional é tomado como um local de aprendizagem por Márcia que sempre deixa um canal aberto de comunicação com os filhos e os alunos mais jovens por entender que as mudanças do mundo podem ser aprendidas no encontro com as diferenças. O que, também, ocorreu, na trajetória de Matheus, que reconhece que sua formação mais humanística, traz alunos e alunos populares, periféricos e LGBTQIA+ para perto de si.

Matheus: então, esse grupo de estudantes que me faz refletir sobre as questões de gênero, de sexualidade, as questões de direitos humanos. Então, a minha disciplina ela respondeu às exigências do MEC quanto à formação humanista do curso, e uma delas é Direitos Humanos. Então, eu me obriguei a fazer alguns cursos de Direitos Humanos, para poder ter essa perspectiva, a questão de gênero eu ainda não consegui aprofundar na formação, porque assim, o que eu tenho que estudar? Tudo, né?

Roberto: e aprendo muito com os alunos. A gente está sempre se renovando, é um luxo, né? No meu caso com 74 anos, convivendo com essa moçada aí de 20 e poucos, 30 anos, sempre me estimulando muito.

Definitivamente, o gênero tem despontado como um dispositivo de transformação das relações pessoais, afetivas, sexuais e institucionais no âmbito da universidade. Os saberes feministas têm tido um alcance fundamental nos espaços de ensino e reeducado alunos, alunas, professores e professoras no debate mais amplo dos Direitos Humanos.

Na experiência das professoras mulheres, como era de se esperar, o marcador de gênero foi central. Nesse sentido, o gênero é uma categoria de análise sócio-histórica que se recusa a enxergar as diferenças e as desigualdades entre homens e mulheres apenas como questões biológicas como, historicamente, muitas leituras patriarcais assim o fizeram (Joan Scott, 1995). Em outras palavras, gênero é uma “lente de análise” para enxergar as relações sociais e como elas padronizam, em um contexto histórico e político, os papéis sociais distintos e desiguais para homens e mulheres.

Luciana: assim, esses marcadores eles foram muito silenciados, né, durante a minha trajetória. O lance assim é que eles operam juntos, construindo muitas formas de opressão, né? Isso é o que a teoria diz e a teoria diz a partir da experiência, né? No meu caso assim, como é que eu vou te dizer, tem bastante sofrimento e claro tem reconstrução. Tem uma série de outras coisas assim, né? A primeira violência nesse processo assim é “a sua história não importa! O que você é não importa!”. Essa constituição da sua subjetividade, esse território, esse background racial, essas experiências de classe, tudo isso não deve ser dito, né? (...)

Márcia, por exemplo, afirma que poderia ter feito o curso de Agronomia próximo a sua família no estado de São Paulo. Mas, escolhe, estrategicamente, ir para Minas Gerais, por calcular que poderia ter mais independência na organização da sua vida fora dos olhos de uma família de trajetória rural. Para além disso, o curso, majoritariamente, masculino foi uma mobilização em sua trajetória.

Márcia: eu entrei num curso com cem estudantes, e na época que eu entrei, desses 100, só tinham sete mulheres, aí pronto né? Aí, agora, era questão de honra. Na época, eram poucas mulheres, tinha um preconceito, né? Inclusive, quando eu fui trabalhar, a cidade que eu tinha sido direcionada, o prefeito não aceitou mulher, porque era mulher, então tinha essas coisas. De você ir para o campo e o produtor não aceitar o que você tá falando e confirmar o que você diz com um homem. Isso já aconteceu comigo né, então, aí é o papel da gente mesmo achar o nosso espaço e mostrar que é igual. Qual que é a diferença, né? Já houve caso de chegar, numa roça, e o produtor não acreditar porque é

mulher, chegar lá e ele falar “mas você vai subir aqui? Você consegue subir aqui o morro”. Claro que eu consigo, qual que é o problema?” Então, essas coisas acabam fazendo que você vai se reafirmando mais.

Questiono à Márcia onde ela construiu essa força de interpelação ao mundo dos homens e ela, rapidamente, responde que sua identidade foi se modulando em um antagonismo em relação ao que identificava em seu ambiente privado a partir do modelo de mulher que via em sua mãe. Além disso, em função de estar alocada, em Montes Claros, ela, também, entende a importância de construir uma posição de combate.

Isso já vem em memória de infância, né? De ver um relacionamento de submissão como era minha mãe, entendeu? E eu não querer ser aquilo, então isso já vem desde a infância, da questão da... por isso que eu frisei pra você, sempre fui independente. Isso, para mim, é importante, por, justamente, ver esse papel que minha mãe passou. Tô te falando assim, é porque às vezes você vai levando, mas às vezes, eu acabo tendo que impor, ainda mais a região que é o norte de Minas, né? Com todo aquele coronelismo que existe, então você acaba tendo que... eu exijo né, respeito, mais ou menos por aí.

Mudanças de perspectivas em relação aos modelos familiares são possíveis, também, aos homens. O conhecimento científico-político é capaz de fazer com que novas práticas afetivo-sexuais sejam mobilizadas pelos docentes. A década de 70, nesse sentido, é retomada como período de experimentação e liberdade; ainda que atravessada de muita dor e desconforto. E novas experiências com outros grupos, historicamente, marginalizados ampliam campos de visões sobre o mundo.

Hill: para minha postura no mundo, as minhas sensibilidades com relação as desigualdades, com relação às injustiças, para minha sensibilidade em relação às violências, devo te dizer que essa formação como homem gay foi muito sofrida e muito, muito, muito dolorosa. Mas, me fez enxergar outras questões e problemas que eu não enxergava muito. O que me fez um indivíduo aberto, flexível e pensando mais nas questões intrínsecas da humanidade de cada, humanidades de afeto, de empatia. Mais uma vez quero dizer, não me eximo como branco nascido numa sociedade escravocrata (...) não me iludo e sei que reproduzo elementos de um racismo estrutural que pode aparecer. E que aparecem, inclusive, agora, no meu relacionamento com um gay afro-indígena, que tem me mostrado isso de uma forma muito mais clara, né? Tudo isso está muito mais presente em várias circunstâncias, tanto da nossa vida íntima como casal, quanto na nossa vida social, em momentos que ele sofre racismo, que eu não enxergava e que agora ele tá me fazendo enxergar.

Roberto: quando eu comecei a circular mais pelo país, depois também eu cantei num coral da UFMG, viajei muito pelo exterior, convivi com gente de outras áreas e etc. Tudo isso foi se consolidando a partir de uma postura à esquerda. Isso implicou conflito com a família. Aí a descoberta política já estava bem consolidada, a descoberta da maconha, foi uma coisa importante naquele momento, etc. E, mais à frente, um pouco a

descoberta da homossexualidade ou da bissexualidade, que depois acabou se manifestando assim (...) Era um período de muita procura, né? No final dos anos 60, início dos anos 70, a gente tava realmente explorando tudo que podia e tentando avançar ao máximo. (...)

A vida noturna jovem em BH, por exemplo, coloca-se de formas distintas para homens e mulheres, justamente, porque a experiência social é muito distinta a partir desses diferentes marcadores sociais. Roberto comenta sobre lugares progressistas que lhe foram, politicamente, importantes na construção de uma vida acadêmica progressista.

Tinha aqueles nichos, ir pros botecos escondido no meio do mato, um povo doido, tinha um boteco famoso, tá me faltando o nome agora, além do Maletta²², que era um lugar de transgressão, relativo, você tinha alguns lugares assim (...)

Por outro lado, Cida aponta uma outra história, com a vanguarda da esquerda belo horizontina, em espaços em que Roberto, também, circulava.

Cida: minha mãe era lavadeira, eu ia buscar roupa no centro da cidade com ela. Os clientes eram pessoas que estavam fazendo faculdade ou cursinho. E eu ia levar ou buscar a roupa do povo, né? Antigamente, não tinha esse negócio de máquina de lavar e tal, a gente que lavava e levava. Então, eu ia nos pensionatos com a minha mãe, nas casas de família. Tinha gente que tratava a gente bem e tinha gente que tratava a gente igual bicho. E tem uma hora que a gente tem uma coragem que a gente não sabe de onde. Houve uma época em que minha mãe passou as roupas que ela lavava para mim. E aí eu fui entregar roupa para um cliente dela. Aí, um moço me viu e falou assim “você não quer pegar as minhas roupas também e tal?”. E eu, na maior inocência, fui na casa do cara, chegou lá o cara queria me estuprar e era, assim era no Maletta. eu xinguei o homem todo, se ele me matasse ali fudas. Eu falei assim “quem você tá pensando que você é? A gente tá aqui batalhando para lavar as roupas para poder levar alguma coisa para casa da gente. Quem você pensa que você é?” Eu devia ter uns 14 anos e esse cara tinha arma, velho! Eu nunca mais queria passar na porta do Maletta. Eu acho que eu voltei a ir lá muito tempo depois, né? Pra tomar cerveja.

Toda uma lógica de poder colonial colaborou para um processo de sexualização dos corpos negros. Corpos negros foram associados a uma força física e sexual tão brutal que, até hoje, a ideia de que mulheres negras são mais assanhadas e homens negros

²²O Condomínio do Edifício Arcângelo Maletta, histórico edifício localizado no centro de Belo Horizonte, foi construído sobre o Grande Hotel no ano de 1957. Inaugurado no final de 1961, seu uso é tanto comercial quanto residencial. Possui vários estabelecimentos como sebos, livrarias, cabeleireiros, lan house e restaurantes. À noite, o edifício sempre foi local gastronômico, marcado pela diversidade cultural, com muitas opções de bares, café, drinkeria e restaurantes.

possuem performances sexuais e genitálias maiores do que homens brancos é algo que circula no senso comum.

Esse senso comum é um dispositivo do Sistema Moderno Colonial de Gênero que criou a ideia da humanidade dos europeus, fossem eles homens ou mulheres, em detrimento da bestialidade e animalização dos povos colonizados como indígenas, aborígenes e os africanos. Povos esses que, por sua vez, foram mais enquadrados como machos e fêmeas do que como homens e mulheres (Maria Lugones, 2014). Dessa forma, em função da lógica colonial de gênero, mulheres brancas foram associadas, historicamente, à virgindade, castidade e ao casamento. Mulheres negras, por outro lado, foram associadas à fornicção e ao sexo selvagem.

Maria Lugones argumenta como que várias categorias sociais de estudo se referem ao grupo dominante às quais elas pertencem: dessa forma, “mulher” se direciona às mulheres burguesas brancas heterossexuais, “homem” aponta para homens burgueses brancos heterossexuais e “preto” seleciona homens heterossexuais negros e assim por diante. Isso implica que várias dessas categorias escondem a brutalização, o abuso e a desumanização advinda de uma colonialidade do gênero que recai, violentamente, sobre as mulheres negras não europeias.

A partir da separação, engendrada pelo poder colonial, entre povos humanos e não-humanos, todo um saber-fazer científico-missionário europeu leu os colonizados a partir de suas “deficiências” no limbo de uma não humanidade. Dessa forma, aqui, considera-se que os colonizados, antes de serem interpretados a partir do gênero ocidental, eram alocados, por esse mesmo poder, não como homens e mulheres, mas como machos e fêmeas, respectivamente. A dicotomia entre o humano e o não humano é uma categoria central para se pensar a modernidade/colonialidade que esteve a serviço do homem ocidental. E, por isso, é importante pensar sobre esse processo de colonização atrelado a um projeto dicotômico homem/mulher ocidental civilizado em oposição à selvageria dos povos da colônia. Ora, o projeto burguês colonial seria bem-sucedido à medida que as mulheres europeias fossem construídas como reprodutoras de um sistema heterossexual, cristão e monogâmico que transmitiria a raça branca e a classe burguesa como projeto universal. As mulheres brancas, portanto, eram violentadas por uma lógica patriarcal que as expropriavam no que concerne à divisão do trabalho, à participação política e ao controle sobre os seus corpos. Às “mulheres” negras, a partir do gênero em

sua performance colonial, restou a perversa, violenta e degradante posição de “animal de carga”. Nesse sentido, só os civilizados “teriam” gênero. “Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados /as como espécies não humanas – como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens” (María Lugones, 2014, p. 936).

Historicamente, a caracterização das mulheres brancas europeias como sexualmente passivas e fisicamente e mentalmente frágeis as colocou em oposição às mulheres colonizadas e não brancas, incluindo as escravas, que, por outro lado, foram caracterizadas por uma série de perversões, agressão sexual e, também, consideradas fortes o suficiente para realizar qualquer tipo de trabalho (María Lugones, 2008, p.95-96).

Essa distinção é fundamental para que sejam visibilizadas as desigualdades presentes nas trajetórias das mulheres brancas e negras que emprestaram suas narrativas (auto)biográficas para essa pesquisa. Sendo assim, Márcia, ao mesmo tempo em que reconhece o gênero como um sistema que tentou colocar limites a sua trajetória, assume como uma situação de classe favoreceu escolhas pessoais que sustentaram um modelo de vida no qual seu desejo pudesse ser levado em consideração para além de necessidades de subsistência.

Eu tive uma família que, na época, me bancava financeiramente. Então, eu pude escolher no que eu queria trabalhar, o que eu ia fazer. Então, quando a gente forma na Agronomia, a maioria das pessoas acabam indo trabalhar com comercialização de agrotóxicos né, adubos, essas coisas, e isso eu não tive que fazer porque eu tinha um apoio financeiro. Eu podia escolher. Eu tive proposta, na época, quando eu terminei o mestrado, que não era, também, na área que eu gostaria de fazer. Me chamaram para começar a trabalhar com transgênicos, mas eu sou literalmente contra. Então as pessoas falavam assim “como você vai deixar isso?”. E era um emprego que pagava muito bem. Ai eu falei: “não, eu não vou trabalhar com uma coisa que eu sou totalmente contra”. Mas, por quê? Porque eu tinha quem me ajudasse.

Essas redes financeiras, ainda nas famílias mais, economicamente, privilegiadas; foram construídas com um custo familiar trabalhista muito grande. Já que nenhum dos/as docentes - fossem brancos/as ou pretos/as; pobres ou classe média - herdaram riquezas materiais consideráveis.

Hill: e vindo de uma família muito católica, isso pra mim transformou a minha infância e minha adolescência num verdadeiro pesadelo, eu tive uma infância e uma adolescência muito conturbada, muito assolada por medos, por desesperos, né, com 10 anos de idade, a minha mãe era professora e ela queria o melhor para mim, ela resolve

me colocar numa das melhores e mais tradicionais escolas do Rio de Janeiro, o Colégio de São Bento²³. E é a escola assim, da nata da nata da sociedade carioca. Minha mãe não tinha esse dinheiro todo e tinha que dar muita aula particular. Tinha que redobrar o trabalho dela para poder pagar a mensalidade desse Colégio mas ela achava que valia a pena.

Ao mesmo tempo, esses acessos privilegiados não significaram o alcance da felicidade plena. O que pode, inclusive, ter feito com que esses docentes, forjados em condições de privilégio, discordassem das lógicas dos espaços que ocupavam e se reinventassem na direção de um mundo menos branco e menos elitizado.

Ressalto que a representação hegemônica da branquitude como um privilégio não garante necessariamente a todos os sujeitos brancos uma vida de satisfação, mesmo porque a vida de todos nós é guiada não apenas pelos fatores estruturais, como as ideologias, e representação, mas sim por uma sobreposição de fatores (Lia Vainer Schucman, 2012, p.27)

Hill: eu estudei, dos 10 aos 17, no colégio São Bento. E foi, exatamente, nesses sete anos que eu conheci o que existe de pior no ser humano. De todas as atrocidades, de todos os desvios éticos que você possa imaginar, de todas as violências, de todas as injustiças e preconceitos. Eu fui contemporâneo de filho de Ministro, fui contemporâneo do filho do dono de uma grande rede de supermercado. Esse menino chegava de chofer, de Mercedes Branco. Eu fui contemporâneo de descendentes do Afonso Pena, de enfim, de marechais, generais, de donos de empresas, eu fui contemporâneo dos filhos do João Fortes, foi o cara que, na época da ditadura militar, um dos engenheiros com maior privilégio de ocupação e territorialização do Rio de Janeiro. Foi o cara que iniciou todo o processo de urbanização da Barra da Tijuca, que destruiu o Rio de Janeiro, foi umas grandes empresas imobiliárias, de empreendimentos imobiliários, que destruiu o Rio de Janeiro. Um cara com um poder assim absurdo, João Fortes Engenharia, né? Então, por aí você vê. Eu era filho de uma professora e de um bancário. Então reconhecer a experiência da desigualdade mais ampla nessa minha trajetória não foi muito difícil.

As redes de apoio sempre se mostraram presentes nas trajetórias docentes, sobretudo, as mais populares. Ora, para que essas mulheres rurais e negras se mantivessem estudando; além do acolhimento e investimento de familiares, elas mesmas tinham que construir suas fontes de rendas para colaborar nos seus sustentos na fase adulta.

²³O Colégio de São Bento do Rio de Janeiro é um estabelecimento de ensino confessional católico, exclusivamente para meninos, dirigido e mantido pelos monges beneditinos do Mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro. É uma referência histórica da presença da Ordem de São Bento no Brasil.

Luciana: e aí, então, né com alguma dificuldade eu decido estar na PUC na graduação. O meu pai já tinha trabalhado muito na formação dos meus irmãos mais velhos e aí eu já tinha dois irmãos formados, né? Um formado em Engenharia, meu irmão mais velho, e outro formado em Medicina. E o meu irmão formado em Medicina me disse que ia me ajudar como me ajudou a pagar os meus estudos na PUC, né? Nessa época, financiamento estudantil e outras alternativas eram muito difíceis. Até tentei, mas não consegui, né? (...) Nessa época da minha graduação, eu também trabalhei no banco, fui operadora de atendimento, trabalhava na central de atendimento do banco. Porque meu irmão bancava, para mim, as despesas da universidade, a mensalidade da universidade; mas eu tinha que me manter, aqui, em Belo Horizonte. Nessa época, meu pai, que tinha um mercadinho de frutas em Divinópolis - esse foi o sustento da minha família durante muitos anos - ele tinha fechado esse negócio, então ele já tava se aposentando, já tava mais velho. Era só mais eu de nova de uma família de sete irmãos também. Então, tipo assim, o papai e a mamãe já tavam mais velhos, indo para aposentadoria e eu lá na minha vida universitária. E aí, então, papai não tinha condição de ajudar, eu tinha que manter o meu sustento, trabalhei no banco, quando chegou assim já no último ano da faculdade, eu falei gente, eu não posso ficar aqui no banco senão vou virar bancária, e eu não queria virar bancária (...) então, eu sempre trabalhei e estudei na minha trajetória. Queria sublinhar isso.

Ainda no ensino básico fundamental, Shirley contou com a ajuda de outras pessoas para que pudesse levar à cabo o seu desejo de estudar.

Shirley: ainda no ensino básico, no fundamental, antes de eu entrar para o Magistério público, havia uma família vizinha nossa que tinha ligações com um colégio particular. Eles conheciam e tinham pessoas com bolsa que estudavam lá. E deu pra gente o canal. Um canal que não existiria se não fosse por eles. Então, por isso, tem óbvio uma rede, né? Se não fosse essa indicação que apontava para um financiamento e para o fato de podemos ir lá conversar, e podemos apresentar e tal e abriu-se um caminho, né? E junto com isso eu tinha que custear isso, né? Quando fui pra graduação, era em outro bairro, eu tinha que pagar condução, tinha tudo isso, né? Minha mãe era costureira e ela costurava pra manter a gente na escola, eu e meu irmão. Foi assim, nessa fase, e daí pra frente a gente tinha que resolver como seria o caminho. No ensino superior, já na PUC, eu dava aula numa escola particular, aí eu tinha bolsa do Sindicato, bolsa de 60%. Que foi mais ou menos até o final do curso, mas aí eu fui demitida por uma greve. Aí nesse período eu já estava na rede municipal e eu dobrei as horas de trabalho na rede municipal e consegui custear.

Em função das desigualdades econômicas e raciais, as experiências de preconceito e discriminação estiveram muito presentes nessas trajetórias mais rurais e populares.

Shirley: a demarcação de classe e raça sempre falaram muito forte, né? Pelo fato de eu ter a pele clara, muito cedo eu comecei a perceber, na minha família, como os afetos são desigualmente distribuídos. Eu acho que elas são constitutivas, elas começam bem ali nas relações familiares, nas relações de vizinhança. Como é que o mundo dos afetos se constitui, como é que você vai achando seu lugar aí no meio. E uma das coisas,

que para mim, sempre foi muito forte foi a dinâmica da justiça/injustiça. Sempre me ofendia gravemente a injustiça comigo, a injustiça com meu irmão que tem a pele mais escura. Havia um arrojo de eu frequentar determinados lugares que não estavam disponíveis pra mim, mas que eu achava que podia entrar porque isso já tava declarado pra mim que tinha a pele mais clara. “Você pode, os outros não!”. Então, isso também vai marcando assim, como é que você vai percebendo, como é que eu ia percebendo a desigualdade e a injustiça, né? Então, porque que eu entrava com fluidez, com desenvoltura em determinados espaços e os outros não e muitas vezes eu voltava na porta pra buscar as pessoas, “não, entra sim, podemos sim”, essas coisas eu me lembro de acontecerem na infância.

O lugar social de origem popular e negra, em uma instituição elitizada como a UFMG, traz constrangimentos que precisam ser elaborados, inclusive, quando já se é efetivado no cargo docente:

Luciana: eu estava, no Mestrado, e eles pediram para gente preencher um questionário socioeconômico, que era para uma pesquisa da Pós-Graduação. Não lembro se era do Programa ou se era nacional, e aí me pediram né para preencher e tal e eu fui preencher. E cara, como me doeu marcar lá no quadrinho que a minha avó era analfabeta. Como me doeu, como me doeu colocar os três anos de escolaridade do meu pai, os quatro anos de escolaridade da minha mãe. Eu acho que que essas coisas são de muita violência, ter que mostrar isso, falar sobre isso assim. E essa violência fica né ali, você vai trabalhando ela, tentando construir outra coisa né (...) dentro da minha trajetória como professora e pesquisadora, uma coisa que eu nunca tinha pensado até um tempo atrás era escrever um livro. Que eu achava que eu não tinha nada para colocar no livro, então eu sei que isso faz parte desse dessa coisa de uma opressão, porque claro que eu tenho coisas a dizer que ninguém nesse mundo pode dizer. E aí trabalhar com trabalho criativo né, voltando lá um pouquinho na primeira pergunta, é muito difícil nesse sentido porque é um trabalho que, de partida, você já tem que se bancar muito subjetivamente, se mostrar, se expor e tal. E com essa formação psíquica acho que há muitas violências (...)

Shirley: na minha carreira, eu acho que é uma das coisas que mais me alegra assim, não é a gestão, é a orientação, porque a orientação ela é o momento em que você pode contar um pouco da sua experiência para quem tá chegando e atalhar alguns caminhos. Eu posso contar isso para essa pessoa para ela ir mais rapidamente. Eu acho que isso também tem a ver com descolonizar, porque é muito comum nesse espaço hierárquico que as pessoas subam a escada e, quando elas estão no topo, elas jogam a escada pra baixo. E aí você não sobe mais, e eu acho que uma coisa que eu me ponho a fazer, eu acho que o meu corpo tem que tá disponível a fazer isso também. É traçar essas pontes. Atalhar esses caminhos para que novas gerações cheguem de outro modo e trazendo outros elementos e que possam ter trajetórias mais exitosas com menos dificuldades. Isso também é uma coisa difícil, a gente chega na universidade e é muito comum que digam que não é pertinente que você esteja ali, né? É tanto que até hoje eu não sou convidada pra todas as coisas. Eu sei que algumas coisas na universidade vão ser tramadas na sala de visitas onde eu não estou, onde eu não sou convidada, né?

Cida: (...) tudo que eu fiz e faço, nessa universidade, foi muito mais no marco da sua popularização e democratização. O que, também, foi feito a partir de recorte racial. Quando eu tô abrindo a universidade para mais gente, eu tô abrindo ela, inclusive, para negros. Quando eu recebo alunos negros é como se eu pudesse auxiliá-los numa espécie de design da trajetória de uma forma menos doída. A gente não sai desse lugar, até porque a gente não sai da gente, né? Eu, inclusive, não saio de mim nunca.

Mediante a nitidez da dimensão histórica e real quanto à ausência de negros e negras nos espaços públicos, inicia-se um processo de retroalimentação da militância, formando novos sujeitos que possam dar continuidade às propostas de equidade e direitos. Ao corporificar em si e na prática educativa os princípios da africanidade e de luta e enfrentamento passam a se tornar referência para seus alunos e comunidade externa que também anseia por mudanças estruturais. Positivam, então, identidades outrora negadas na sociedade, criando referências outras para trabalhar com a diversidade de sujeitos no contexto educacional (Joselina da Silva & Maria Simone Euclides, 2018, p. 64).

Nesse sentido, é importante que reconheçamos que a universidade pública, assim como qualquer outra instituição republicana brasileira, reproduz princípios patrimonialistas e outros privilégios simbólicos. Há famílias que herdaram sobrenomes fundacionais na universidade e já conhecem, desde a mais tenra idade, os códigos acadêmicos. Por outro lado, desde os anos 2000, sobretudo, houve uma entrada mais diversa de docentes no corpo efetivo da UFMG, o que traz reconfigurações nos pactos acadêmicos. Dessa forma, docentes com trajetórias familiares não-intelectualizadas tentam colaborar na formação acadêmico-política de alunos/alunas que possuem essas mesmas trajetórias. No intuito de tentar possibilitar um encontro menos hostil desses estudantes com a instituição.

É curioso notar, também, que, ao conversar com os homens, não é como se as questões de gênero, raça e classe não aparecessem. Em suas trajetórias, ainda que não identificando limitadores sociais, justamente, por se privilegiarem de um projeto de sociedade colonial de gênero; esses docentes são capazes de tecer análises de conjunturas críticas nos encontros com a diversidade do mundo.

Alexandre: eu sou um clássico homem branco cis hétero do qual se fala quando a discussão diz respeito à “Lugar de Fala” ou questões correlatas né, a legitimidade discursiva, etc., (...) Acontece que quando eu atuo como docente não é o “Lugar de Fala” do homem branco cis hétero que fica preponderante. Meu “Lugar de Fala” é meu “Lugar de Fala” como historiador, e historiador de história da África, de comprometimento de

pesquisa com história da África. Então, eu sempre estive ligado a investigação de temas relativos à cultura africana, porque eu sou um homem branco cis hétero? Não. Porque eu sou um historiador brasileiro e eu sou historiador instigado a investigar as contradições da sociedade do mundo no qual eu vivo. Sou um historiador que entende que não se pode fazer, competentemente, o trabalho do historiador sem entender essas experiências históricas de construção de racialidade, de colonialidade. Essas são as dimensões das quais eu trabalho, poderíamos trabalhar com outras mas eu acho que essas são experiências fundamentais para entender o nosso mundo e o que o historiador tem que fazer é entender como o nosso mundo chegou a ser como ele é.

Alexandre reconhece o lugar desconfortável que ocupa como um homem heterocisbranco progressista e aliado à luta antirracista. Mas, também, avalia que não há nenhum lugar social que seja confortável ao se falar sobre a desigualdade social brasileira. Nesse sentido, os marcadores psicossociais da diferença/desigualdade sempre colocarão, para qualquer um nós limites interpretativos.

eu acho que resolver essa questão passa pela percepção de que ser branco é uma posição tão boa e tão ruim quanto qualquer outra para falar sobre essas temáticas. A gente tem que desnaturalizar a ideia de que existe uma posição do sujeito que seja inteiramente congruente com determinadas questões, que seja transparente, em que haja de fato uma correspondência, uma correspondência integral. Eu acho que, eu como historiador branco, para mim foi muito mais fácil na minha trajetória entender que o que eu estava produzindo não tinha correspondência com as vivências das quais eu estava falando, não tinha correspondência imediata. Isso me trouxe menos sofrimento psíquico, possivelmente. E aí eu costumo sempre dizer isso para os meus alunos brancos que querem estudar história da África. “Ser branco para estudar história negra ou história da África é muito ruim porque você tá numa posição diante dos olhos dos seus alunos”, mas, ao mesmo tempo, isso me trouxe a possibilidade de investir em análises outras que, também, colaboram para a compreensão do assunto.

Quanto a isso, Marlise tece comentários pertinentes a partir do lugar do feminismo. Desde o gênero, Marlise, também, posiciona-se sobre a presença de homens nas pautas de luta das mulheres.

Olha, eu sou uma profunda defensora da participação dos homens na luta feminista, eu tive vários alunos, orientando meus que estudaram as masculinidades, por exemplo (...) pra mim está certo que a gente não vai mudar a lógica do patriarcado sem uma parceria, uma cumplicidade, e um trabalho ativo dos homens nessa transformação, (...) Agora, isso não significa que os homens tem que tá em todos os espaços do feminismo. Como ainda vivemos num mundo de exclusão política, de afonia política das mulheres eu acho que a minha solução pra isso é muito simples. As mulheres tem que deliberar até onde vai a participação desses homens na agenda das lutas feministas, e

eles vão enviar a viola no saco e vão concordar. Ou, se quiserem, eles podem argumentar. Se convencer, bem! Se não, amém, entendeu?

O argumento embasado sempre aparece com uma possibilidade de sustentação do processo dialógico e democrático na produção do conhecimento e das posições políticas.

Márcia: eu falo assim, eu não tenho mesmo problema em mudar minha opinião, mas assim desde que a pessoa fique e argumente “Márcia você tá errada. Me traz ‘esse eu tô errada’ que eu vou até agradecer”. Eu faço isso com os meninos, eu falo, “a opinião aqui é sua, você que vai formar, não quero mudar sua opinião. Quero que você forme sua opinião a partir do que a gente vai discutir aqui”. Muita coisa, às vezes, a gente não concorda né, eu respeito, eles respeitam. Nunca tive problema.

E, sendo assim, se não cabe a ninguém e à nenhuma instituição prescrever modelos de vida e de conhecimento, é primordial que o cerne de qualquer política dialógica seja o compartilhamento de saberes que sejam construídos em diálogo com as experiências sensíveis das partes interessadas (Claudia Mayorga, 2018).

Marlise: e, assim, que eu entendo a participação dos homens. De uma forma respeitosa considerando que o protagonismo dessa luta é das mulheres, né? E atuando naquilo que as mulheres entenderem que eles podem e devem atuar, é assim que eu vejo. E tenho conhecimento de vários homens que fazem isso e eu acho louvável que façam e acho importantíssimo que façam, porque assim, é isso, essas masculinidades tem que ser reinventadas (...) e aí eu acho que é até um lugar de encontro, de tipos de masculinidade, que não são essas hegemônicas e que muitos homens se reconhecem assim, de falar, “até que enfim eu achei alguém que eu possa trocar meia dúzia de palavras que não é de falar de mulher, adjetivar mulher, comer mulher, não é barbaridades do patriarcado racista”. Então, assim, eu acho super válido, eu acho tudo a ver, já fiz grupos de estudo, que os homens eram convidados e participavam, já fiz grupos de estudos com homens sozinhos, depois um aluno nosso continuou fazendo um grupo de estudo. Eu acho super importante que essa discussão chegue feminista, antirracista, anti-LGBTQIA+fóbica. Quero que tudo isso chegue pros homens porque se não chegar não adianta, nós vamos continuar dando murro em ponta de faca!

Hill: então, eu fui um menino que nunca gostou assim de muita correria, de muita agitação, de dar porrada. Violência, para mim, sempre foi uma coisa extremamente tóxica, brigar, dar porrada, e muito cedo dentro da sexualidade me estranhava, me causava muito estranhamento. Estranhava-me os meus coleguinhas da minha idade falar, “comi, vou comer aquela menina”. Aquela massa tóxica já com 8, 9 anos de idade, me causava estranhamento. Eu achava aquilo um absurdo, que quando se falava de mulher, as referências que eu tinha de mulher era a minha avó, minha mãe, minha irmã, e quando eu vi a mulher sendo colocada nesse lugar assim de lixo, de vulgaridade, de coisa, de objeto, isso sempre me chocou muito. Eu nunca me identifiquei com o modelo de masculinidade criado né e reproduzido já desde a mais tenra idade, é uma coisa impressionante como esse modelo ele é replicado né, ele já chega na boca da de menino

de sete, oito, nove, dez, anos de idade, assim, de uma maneira assim absolutamente violenta, escrota mesmo. Sempre reconheci nesse estereótipo masculinidade uma enorme falsidade, uma enorme mentira, né, e claro que isso vai me causar muitos problemas, porque rapidamente eu fui detectado por essa masculinidade tóxica e vou começar a sofrer muito bullying, muitos bullying e assédios tanto sexual quanto moral.

É importante reconhecer, nesse sentido, que a construção de subjetividades masculinas menos patriarcais, apenas, será possível, por meio de uma reeducação coletiva em que as diferenças de socialização, entre homens e mulheres, possam tomar outros rumos menos desiguais e violentos.

Isso significa que, na construção do encontro com a diferença, o poder colonial produziu violência e desumanização. Fato é que, hoje em dia, há sujeitos que dissidem das prescrições que lhe foram criadas para serem sujeitos no mundo. Há pessoas brancas que decidem estudar a história de resistência afro-brasileira, há homens que desejam pensar um formato de masculinidade que possa prescindir da heterocisnormatividade. Tudo isso exige de nós a reinserção numa nova possibilidade de organização do mundo coletivo. O que nos convoca a:

imaginar uma política do humano que seja, fundamentalmente, uma política do semelhante, mas num contexto em que, cabe admitir, o que partilhamos logo de início são as diferenças. E são elas que, paradoxalmente, precisamos pôr em comum. Isso passa pela reparação, isto é, por uma ampliação da nossa concepção de justiça e de responsabilidade (Achille Mbembe, 2018, p. 307)

Esse cálculo, porém, não é simples porque exige que experiências forjadas, no privilégio, topem perder espaços que lhe foram naturalizados como dados ontológicos.

Marlise: (...) o mundo é um privilégio dos homens brancos. Essa é uma constatação. Para que mais mulher esteja nesses espaços. o homem tem que sair e eles têm que entender isso e achar que isso é justo, né? Não só entender, mas, sobretudo, pensar que é uma justiça aí sabe sendo reparada, é uma condição de justiça e de reparação sendo construída aí (...), isso que eu desejo para os homens que estão no feminismo, que eles tenham essa compreensão entendida de que justiça devia ser conduzida nesse processo, sabe?

Ao falar sobre as Ações Afirmativas²⁴ e a reparação dentro de uma instituição como a universidade, Shirley colabora nesse sentido.

²⁴Teremos, mais a frente, uma categoria de análise, especificamente, para tratar desse assunto.

Agora, nós temos essa conquista. As AA's, numa instituição que é racista, e é racista em todos os processos. É racista ao ponto de não entender que tá sendo racista. Então, a sensação que eu tenho, por exemplo, na gestão, é que a gente bate na parede o tempo todo. Você tem a presença de determinados estudantes na universidade, mas esses estudantes não tem acesso ao material acadêmico necessário e você, também, não tem um amparo legal para promover isso praqueles estudantes. Então, você tem que o tempo inteiro justificar que você tá fazendo ação afirmativa e que isso não é universal, mas é justo. Tem sempre esse questionamento "Ai, mas por que que não é pra todos? Ai por que fulaninho que não tá!". Quer dizer, esse questionamento de que políticas públicas deveriam ser universais e que elas escondem, deixando de fora muitos; isso é uma angústia.

Dentro do projeto moderno liberal, a ideia de igualdade, fraternidade e liberdade, de fato, não foi para todos e todas. Dessa forma, as AA's denunciam as falhas na legislação de orientação universalista que se revela impotente para resolver problemas derivados da persistência de padrões sociais de exclusão e discriminação ao longo da história. AS AA's, nesse sentido, não acirram conflitos étnicos e de gênero. Elas os visibilizam para tentar rompê-los.

Se, por um lado, alguns marcadores constrangeram algumas trajetórias; outras, certamente, são analisadores para pensarmos em como alguns sucessos acadêmicos se tornaram possíveis por meio de acessos que só a classe média conseguiria. E, nesse sentido, o lugar de origem não precisa ser, jamais, um local de destino.

Roberto: eu vou começar lá trás, que é o seguinte, eu venho de uma família extremamente conservadora, tradicional, oligárquica falida, pequenos fazendeiros daquela região do Vale do Paraíba. Tive avós médicos, o que é muito significativo né, naquela época do século 19. Meu pai nasceu em 1900, estudou em Ouro Preto, veio para cá de trem e acabou fazendo engenharia na Politécnica do Rio. Ele era Engenheiro Ferroviário, positivista, técnico, veio de uma perspectiva bem burguesa.

Rompendo com a ideia de que a origem cosmológica sociofamiliar tenha que ser destino, Roberto reconhece que, diferente de seus amigos intelectuais brasileiros, foi em 64, ao ir pros EUA, quando ainda chama o Golpe de 64 de Revolução, que ele se politiza na direção do reconhecimento da desigualdade social brasileira como algo que deveria ser central em suas reflexões:

Então, diferentemente, de todos os meus colegas e amigos depois, o meu processo de politização se deu lá no Estados Unidos. Especialmente, porque eu fui para uma cidade pequenininha, morava numa área rural, numa vila na verdade, estava numa cidade de rio acima e de 3.500 habitantes, mais ou menos. Eu tive uma professora de

história americana que era uma mulher muito crítica do Estados Unidos, fazia uma crítica muito intensa. Ela tinha uma coisa de desobediência civil, e etc. E foi uma fase, também, que as coisas estavam acontecendo, né? Quer dizer, um ano depois do assassinato do Kennedy, Movimento Negro crescendo, surgindo a música de protesto, né? Eu brincava que quem me politizou foi Bob Dylan, e entrada da China na ONU. Isso, certamente, abriu a minha visão para ver o outro, me permitiu sair de uma zona de conforto, que é pequena burguesa, etc, etc, e me inserir de uma forma diferenciada no mundo.

Luciana: você vai sendo conformado dentro de um modelito que tá ali e tudo. Mas, eu não sei realmente, né? Se eu sou desse modelo por um desejo, se eu sou desse modelo por uma socialização né, mas eu sei os meus limites, sei o que que eu dou conta, que que eu não dou conta, né? Que eu já pude experimentar e sei que não dou conta, vou vivenciando isso dessa forma e isso vai nos permitindo mudar de horizontes, aparentemente, prescritos.

Nesse sentido, os docentes se reconhecem como marginais do conhecimento.

Bortolus: é lógico que a gente quando começa nessas desconstruções, tem esses estranhamentos. Essa coisa de ser o esquisito e tal, e com o tempo a gente vai acostumando com essas incertezas e tudo.

Luciana: eu acho que a margem é um lugar assim legal, bonito, com as possibilidades de incidência mais relativas e tudo. Mas, também, eu acho que esse processo de construção de si, de construção dos vínculos, de construção das pessoas eu gosto muito dele, assim. Então, acho que ele, também, é bem importante para a gente seguir né assim as trajetórias aí de contra colonização né? Eu falo assim, de apoio aos contra coloniais e de assumir atitudes anticoloniais dentro da universidade.

Nessa direção, Marcos Bortolus ao participar de projetos extensionistas²⁵, com sujeitos sociais como indígenas e meninos do socioeducativo - em sua grande maioria, negros e periféricos - é preciso defender seu local de conhecimento como legítimo. É preciso defender, assim, a marginalidade, em toda a sua carga semântica e política, como lócus de enunciação e produção de saber. E, mais do que isso, é preciso defender o local da universidade pública como um espaço em que essas trajetórias – tomadas como opostas ao do público universitário -, também, possam circular.

Então, assim, por exemplo, quando os jovens do socioeducativo chegam, na universidade, muitas vezes o próprio pessoal da vigilância liga e diz “tem uns jovens aqui que estão falando que vão encontrar com vocês”. Causa uma coisa, um impacto, igual a presença dos alunos indígenas, né? Eu dou aula na licenciatura indígena, e isso sempre

²⁵Teremos, mais à frente, uma categoria de análise para a extensão.

acontece né, um estranhamento, chega um aluno, o aluno indígena tá no bandeirão²⁶ e aí o aluno indígena tá usando o celular aí chega alguém e fala, “você é índio e tá usando o celular?” Então, os conflitos eles vão aparecendo!

Curiosamente, a estética marginal mobiliza estranhamentos em relação aos docentes, também. Ainda que não imersos em subalternizações estruturais, as escolhas estéticas dos docentes parecem localizá-los em lugares em que o tradicionalismo universitário não habita.

Roberto: quando eu fui para o CEDEPLAR, em 1980, o diretor de da época entrou, na sala, e falou que “os professores precisam se dar ao respeito”. Uma coisa qualquer desse tipo, e eu percebi que ele estava falando para mim. Eu tinha rabo de cavalo e eu fumava cigarro de palha e por uma coisinha que ele falou eu vi que era pra mim. Eu fiquei muito bravo, fui lá na sala dele tirar satisfações e tal. Eu era uma pessoa estranha naquele meio. Uma vez esqueci a minha bolsa no auditório, uma coisa qualquer, aí fui lá na secretaria saber onde ela estava. Aí o cara me disse “ah professor, sua bolsa tá aqui”. Eu falei “como é que você sabe que essa bolsa é minha?” Ele disse “só o senhor carrega uma bolsa dessa!”. Que era uma bolsa de couro, daquelas baianas. Então, eu era uma figura estranha e isso abriu espaço e eu trafegava dentro dele, não importava com isso.

Luciana: eu acho que tem uma experiência estética no conhecimento sabe, e eu sempre tive isso, eu achava bonitas as ideias, eu achava legais, eu queria usar os conceitos, e gostava de brincar com eles, né? Então, acho que foi mais ou menos por aí. A descoberta do pendor, do desejo, né, de encontrar com esse desejo de ser professora.

Shirley: A decolonização, também, é estética, né? No dia 21 de Janeiro de 2021, eu vou participar de uma banca que vai ser na aldeia. Nós fizemos uma que foi no terreiro, agora uma numa aldeia. Podemos estar e outros espaços para as rotinas pedagógicas.

Cida: eu adoro arte popular, eu gosto de poesia, eu gosto de beleza. (...) Eu acho que a gente tem que passar mel na gente todo dia. A gente precisa disso e é isso que é o bom da vida, né? É a beleza, é o afeto, é a troca, assim, real. Essa construção. Isso que tem muito no movimento social e nos movimentos comunitários. É, por isso, que eu acho que eu consigo levar a vida ainda com um pouco mais de leveza porque senão a gente sai dando porrada.

Rompida a hegemonia da razão moderna, reconhecemos a emergência de uma pluralidade de estilos de arte e de modos de vida que foram possíveis pela crise do modelo do indivíduo liberal. Dessa forma, é importante investir numa compreensão da aparência para além da sua vertente moralista e prescritiva com a qual nos referimos a ela no senso

²⁶ Maneira informal pela qual o restaurante universitário da UFMG é chamado.

comum. O que nos sinaliza como distintos modos de conhecer a nós mesmos e ao mundo, pela via da experiência sensível, amplia a nossa compreensão sobre o belo e o extraordinário. Esse movimento desorganiza a ideia de estetização hegemônica, abrindo caminhos para uma ética e uma estética da diferença e da pluralidade. Podemos testemunhar, nesse sentido, uma “permeabilidade existente entre ética e estética, no sentido de que a experiência estética é uma via de acesso possível para a vida moral, enquanto uma educação para a alteridade (Nadja Herman, 2002, p.12)

Ainda nesse âmbito, Matheus, como afirmou em outro momento, em função de uma trajetória afetiva construída, na roça, sempre esteve envolto a uma produção de saber e prática de campo popular que lhe permitiu estabelecer relações menos hierárquicas com a diferença.

Então, quando eu falo campo é campo mesmo, é roça mesmo, é o caseiro, é aquela pessoa, negros, sem escolaridade, analfabeto, que trabalha no campo, é essa pessoa que permeou minha formação. Mais tarde, os vizinhos que eram agricultores familiares, então minha perspectiva de campo é assim, é de roça, com gente, com gente que é explorado, com gente que é oprimido. (...). Então essa é a ideia, que ela é muito ingênua. Mas, pra mim naquele momento, era de igual para igual. Então, assim, nós não éramos iguais, mas, para mim era e eu me comportava como se fosse.

Curiosamente, em sua prática docente, a solidariedade de Matheus com a diferença, desde à infância, parece ter produzido um efeito interessante. Em uma Escola tão tradicional como a de Veterinária na UFMG, seus saberes e fazeres atraíram um conjunto de estudantes diversos para seus núcleos de formação que não eram, em suas palavras, o perfil hegemônico da Escola.

Quando eu entro em 2012, eu começo a ter um grupo de estudantes que trabalha comigo, e esse grupo de estudantes que trabalha comigo ele tem uma característica, alguns trabalhavam com o Herli e continuam trabalhando comigo, e outros vem trabalhar comigo, e são estudantes que eles não se enquadram no perfil da unidade. Eu trabalhava com aqueles estudantes que tinham notas baixas, aqueles estudantes que nenhum outro professor ia trabalhar, e eu vi que eles vinham trabalhar comigo porque eles queriam realmente trabalhar comigo. Então, esses estudantes, os estudantes que não tinham nota boa, teve reprovação e os homossexuais, tanto meninas quando os meninos, então eu comecei a ver, essa questão começou a permear a minha atuação.

Matheus, um homem heterossexual, na Escola de Veterinária, tem despontado como local de afeto e solidariedade, junto a grupos, historicamente, subalternizados em

que é possível produzir conhecimentos emancipatórios que estão para além dos conteúdos de suas disciplinas. Em reverência ao Herli, ele reconhece que um modelo metodológico mais humanístico e coparticipativo de formação pode proporcionar acolhimento institucional.

Matheus: Então, eu vi quanto que o modelo que ele trabalhou estava adiantado nesse aspecto e quanto que esse modelo é humanístico por valorizar o outro, a perspectiva do outro. Mesmo que o Herli não tenha pensado nessas questões, esse modelo também atende, então com isso, com essa forma de trabalhar eu consigo ter um grupo de pessoas que trabalha o campo rural que é predominantemente feminino, e que ele tem, ele também é homossexual. Inclusive, porque o campo ele é muito muito retrógrado nesse aspecto, inclusive assim, alunos, homens homossexuais, trabalhando a campo, que tiveram um respeito absurdo da comunidade, então a gente... E aí você vai vendo porque isso, porque o método que a gente trabalha é o método que a gente rompe com as barreiras, com as opressões. Então do mesmo jeito que os extensionistas se colocando de forma hierárquica sobre aquela população, reforça condições de violência que se voltam contra eles; quando eles rompem essas questões, eles rompem essas condições de violência contra eles, também!

Em sua visão, Matheus reconhece o valor de se construir conhecimentos e práticas de saberes mais diversos porque eles são capazes de reeducar todos os atores sociais envolvidos nas suas atividades. E, nesse sentido, alunos e alunas homossexuais conseguem estabelecer relações de cuidado recíprocas com comunidades rurais de formação religiosa mais tradicional e homofóbica. O rompimento das hierarquias de produção de conhecimento pode desestabilizar barreiras no âmbito da sexualidade. Mostrando que, para além das dimensões da educação formal e dos conteúdos obrigatórios das disciplinas, um conhecimento menos hierárquico pode potencializar laços de solidariedade onde, historicamente, habita violências e suspeições.

Paralelamente, mulheres extensionistas, também, têm sido reconhecidas como excelentes trabalhadoras de campo.

Matheus: e não é aquele reconhecimento, “nossa, ela é mulher e faz um trabalho fantástico”. Não. É reconhecimento “olha, é uma excelente profissional”.

Marlise: eu não faço conhecimento “para”. Eu faço “com”. Pra mim, isso não é trivial. É real, tá? Então, assim, eu recruta bolsista de pesquisa, com um olhar e uma perspectiva de que eu to recrutando um par, para trabalhar em pesquisa junto comigo. É uma forma que eu trabalho. É claro que eu trago uma bagagem, não vem apagamento nenhum do meu lugar de autoridade porque eu sou professora, porque sou coordenadora de um núcleo. Porque eu sou quem buscou o recurso pra financiar a pesquisa. Mas, assim, esses espaços são laboratórios de troca de experiências. Porque se eu tenho gente

comigo, você abre a janela de possibilidade para tanta coisa importante que pode agregar e contribuir. Ricardo, isso é real, claro que tem gente que não, que não se dá bem nessa forma de trabalhar, nessa metodologia de trabalho. Então, assim, acho que tudo que a gente faz são espaços de associação acadêmica, de aprendizado recíproco, compartilhado, né? Então, assim, a minha preocupação é isso, né? Que eu to ali num espaço de formação, e que os alunos, os discentes são pessoas que têm massa cinzenta, inteligência, criatividade, potencial. Isso sempre foi muito bom, nunca me arrependi nenhum momento dessa metodologia porque sempre recebi em dobro, é uma experiência única e vale a pena continuar apostando nisso.

Ainda assim, é importante demarcar que romper com métodos tradicionais de relação professor-aluno-conhecimento, traz desconfortos a esses docentes.

Marlise: a ciência política é monopolizada, até hoje, por uma metodologia super neopositivista, pesquisa empírica. Tô brigando com isso até hoje lá dentro do departamento, apanhando, mas também dando muita porrada. Preciso defender que existe outra possibilidade de fazer conhecimento. Que podemos pensar de um modo interpretativo, ver outras vertentes de fazer pesquisa. Por isso, eu sempre taxada de “militante” como se isso fosse uma ofensa. Essa é uma das contradições que eu preciso suportar. Como eu tenho essa prática política como algo claro para mim, isso é tão importante quanto fazer pesquisa, fazer as ações de extensão. O meu trabalho político, ativista, como militante feminista, é tão importante quanto fazer, como dar aula, como fazer pesquisa, quanto orientar. Tá no mesmo patamar, não tem uma hierarquia.

Mais do que recusar a dimensão política da práxis decolonial, é importante visibilizar e tensionar com os saberes e fazeres daqueles intelectuais que mantêm, acriticamente e/ou deliberadamente, situações de opressão e injustiça

Conhecimento feminista é posicionado, situado e localizado porque o compromisso dessas práticas pedagógicas precisa estar implicado nas lutas pelo direito à vida coletiva digna. O que nos obriga a repensarmos nossas metodologias acadêmicas que são produzidas em contextos de insurgências e lutas por emancipação que fraturam a modernidade/colonialidade. Reivindicando, paralelamente, outras maneiras de saber/fazer e, fundamentalmente, existir. As metodologias científicas construídas, no bojo da luta das marginais em relação ao capitalismo moderno/colonial globalizado, precisam se implicar com a reflexividade feminista, com a desconstrução aos feminismos canônicos do Norte Global, apostando na perspectiva das mulheres não hegemônicas: sujeitas das intervenções extensionistas da universidade brasileira. Nessa direção, como acadêmicos, precisamos criticar, constantemente, nossas posições como universidade pública, convocando uma diversidade de atrizes sociais que, também, possam ser

coprotagonistas de saberes e fazeres importantes para a sociedade (Nilma Lino Gomes, 2017; bell hooks, 2013).

Em recusa as metodologias científicas neutras que se interessam em descrever realidades, supostamente, dadas e naturais ao mundo, as pedagogias feministas decoloniais estão interessadas em intervir sobre esse mundo. O que tem sido feito por meio de tecnologias e metodologias de luta e militância que são construídas por meio de encontros, afetos, respeito, (auto)cuidado recíproco, ações práticas que emergem das zonas fronteiriças de diferenças entre essas mulheres. Tendo como horizonte uma sociedade equânime em que as diferenças não precisem ser mais dispositivos para reprodução de violências e desigualdades (Patricia Hill Collins, 2016; Marlise Matos, 2018).

Isso quer dizer que a boa intenção pelo diálogo não é o bastante, sendo necessário criar condições concretas para que as trocas se realizem. Onde se garanta a socialização de saberes acadêmicos, militantes, progressistas, populares e transgressores advindos da experiência e da vida cotidiana das comunidades parceiras dos projetos extensionistas (Diego Nepomuceno Nardi, Livia Gimenes Dias da Fonseca & Renata Cristina de Faria Gonçalves Costa, 2015).

A postura, aqui, não é recusar os métodos tradicionais da Europa como local do conhecimento. Mas, é sobretudo, deslocar o continente europeu da ideia de que esse é único lugar geográfico que pode criar as regras do jogo do conhecimento legítimo e científico. E, para isso, é preciso se dispor a encontrar com diferentes formas de experiência da vida sensível que criam novos olhares epistemológicos.

Luciana: o problema não é nem o euro centramento mas o euro exclusivismo, né? Eu não sou contra ter o pensamento europeu como eu não sou contra ter pensamento nenhum na universidade se ela é um lugar de pensamento e de guarda de saber, né? Para mim, pode ter todos os saberes lá dentro.

Marlise: eu não tenho nenhuma pretensão de que a gente precisa parar de dialogar com as teorias do Norte Global. Então, eu continuo lendo todas elas, né? Porque é um diálogo. Ainda que elas não reconheçam que eu, também, esteja dialogando com elas, né? É isso, eu acho que é dialógico, é uma construção, uma coisa coletiva, então é isso que me orienta.

Por fim, em um giro mais epistemológico, em nossa conversa, pergunto à Márcia se ela compreendia que o gênero, para além de uma subordinação sexual, provocava uma

desigualdade nas ocupações teóricas e laborais no âmbito da Agronomia. Em nossa troca, sentia uma sensação de que a Agroecologia poderia soar como um *menos saber* ou um saber militante de ambientalistas que não eram muito levados a sério.

Márcia: um tempo atrás, quando eu cursava Agronomia, a gente falava que o campo que eu estudo era agricultura “alternativa”. O pessoal falava que quem trabalhava com isso era doido. Como não se tinham argumentos sólidos para discordar, eles menosprezavam essa área.

Algo que, também, emergiu como um problema na trajetória de Roberto:

eu comecei a introduzir questões ambientais nas minhas discussões, por exemplo, quando eu voltei do doutorado em 91, 92. Teve a ECO 92, logo em seguida teve um encontro aqui, na UFMG, sobre universidade e meio ambiente, uma coisa assim. Eu ofereci um curso que chamava “Ambiente, Economia e Meio Ambiente”. A primeira turma tinha nove alunos, tinha uma menina já cabecinha feita que era chamada de eco chiita. E os outros oito batiam nela o tempo todo. E ficavam nervosos porque eu falava e tal, etc. Porque a ecologia, na época, era grande inimiga da economia. A economia tinha uma dificuldade muito grande de lidar com a questão ecológica e etc.

Nessa direção, baseada em sua experiência, e sem nenhuma prova quantitativa - em suas palavras - Márcia percebia que o trabalho de campo que ela proporciona aos estudantes era, predominantemente, masculino. E que, as poucas mulheres da Agronomia, terminam por escolher mais a prática em laboratório.

Recusei tomar essa percepção como um dado natural e, embebido por uma suspeita de que o gênero poderia nos ajudar a compreender esse fenômeno, invisto nessa conversa.

Márcia: Eu acredito que muitas estudantes entram com o foco em laboratório, e não em campo porque você vai montar um experimento em campo, ele se perde às vezes, tem pragas, sei lá. Acontecem adversidades que, dentro de um ambiente controlado, não acontece, então é isso as vezes.

Será que haveria outras pragas nesse campo, como homens assediadores ou autoritários, que poderiam afastar essas mulheres desses espaços?

É sabido que homens, em profissões, historicamente, masculinizadas e que requerem diálogo com saberes e sujeitos de trabalhos braçais, dominam o espaço público e do campo. Enquanto mulheres dessas profissões optam por atividades de laboratório e/ou gestão onde se sentem mais protegidas e são mais reconhecidas como mediadoras

(Maria Rosa Lombardi, 2006; Rogério dos Santos Bueno Marques, 2010). Eu e Márcia permanecemos no diálogo, portanto:

Ricardo: entendendo o gênero como algo que diz as relações de poder numa forma que os homens pensaram o mundo e numa forma que as mulheres pensaram o mundo, a Agroecologia, em alguma medida, pode ser menosprezada porque ela pensa uma forma de organização do mundo, da relação com a terra, da produção, que não é uma coisa que os homens, historicamente, pensaram como modelo de vida?

Márcia: Eu acho que tem um contexto, né? Então, se você voltar no período antes da Revolução Verde, porque a Revolução Verde foi onde chegou essa agricultura com o pacote tecnológico, com agrotóxico, com adubo e tudo mais. Isso começou a surgir, depois da primeira guerra mundial que começou a desenvolver a técnica ali de nitrogênio para fazer bomba e a partir daí acabou a guerra. Aquilo lá virou fonte para o adubo, Então é mais ou menos isso, e muitas coisas também de origem do petróleo, né? Então, com a segunda guerra, veio os agrotóxicos. Foi onde começou a se pensar essa forma de produção, com esses produtos químicos. Um deles, por exemplo, foi utilizado, na Guerra do Vietnã, que os Estados Unidos jogaram nas florestas e têm efeitos até hoje nos vietnamitas. Acabou a guerra e aquilo lá virou herbicida, né? Então, 1945 acabou a guerra. Essas substâncias não se tornaram agricultura convencional, assim, do nada. Houve apoio dos bancos e teve seu auge na década de 80 Então assim, a forma de produção, ela foi mudada (...) o êxodo rural teve uma grande contribuição. Porque o cara quando vai pegar um dinheiro, no banco, ele deixa a terra, né? Com a transferência dessas terras foi aumentando a terra na mão de poucos, né? E esses que foram vindo para cidade você pode ver que tem a ligação do rural. Muitos que estão as margens da sociedade, os marginalizados, eles tem uma ligação com o rural e eles acabam se submetendo a qualquer tipo de emprego, né? Além disso, esses produtos químicos vieram com a grande bandeira de acabar com a fome, do tipo “não, a gente precisa disso. É moderno. O que você faz é ultrapassado!”

Foi interessante – e terrível - localizar na resposta de Márcia que a dimensão da guerra, da violência e da acumulação do capital, sem nenhum cuidado com as dimensões sustentáveis com a Natureza, estiveram presentes na institucionalização dos agrotóxicos como modelo de produção hegemônico após a Segunda Guerra Mundial. Além do mais, ela afirma, também, que dentro da propriedade rural, há estudos que provam que trabalho feminino é maior do que o masculino ainda que as mulheres não recebam isso em dinheiro. A mulher, em função de um histórico patriarcal, realiza atividades que são tomadas como naturais e não são lidas como força de trabalho. E, sendo assim, ainda que os homens publicizem que o “trabalho pesado” pertenceria a eles, as mulheres cuidam de todas as esferas da propriedade: horta, animais, abastecimento da casa e etc. Nesse sentido, se fosse se calcular a produção em dinheiro do trabalho dessas mulheres o valor

seria maior do que, normalmente, lhes é atribuído. O que produz, enfim, uma invisibilidade do trabalho das mulheres no âmbito rural (Liliam Telles, 2018).

Nesse ponto, é importante retomar como algumas mulheres não são associadas à ideia de uma fraqueza biológica. Na história colonial dos EUA, por exemplo, negras escravizadas precisavam colher algodão na mesma quantidade que os homens negros escravizados (Angela Davis, 2016). Qual mulher, portanto, tem sido associada a ideia de um gênero frágil e sensível? Ao que os estudos feministas apontam, as mulheres brancas foram associadas a essa ideia da docilidade. Por outro, mulheres não-brancas, que sempre foram trabalhadoras – sobretudo, em sua versão escravocrata – não foram associadas a essas formas dóceis de feminilidade.

Sozinha, Sojourner Truth salvou o encontro de mulheres de Akron das zombarias disruptivas promovidas por homens hostis ao evento. De todas as mulheres que compareceram à reunião, ela foi a única capaz de responder com agressividade aos argumentos, baseados na supremacia masculina, dos ruidosos agitadores. Com seu inegável carisma e suas poderosas habilidades como oradora, Sojourner Truth derrubou as alegações de que a fraqueza feminina era incompatível com o sufrágio – e fez isso usando uma lógica irrefutável. (...) Com simplicidade persuasiva, Sojourner Truth apontou que ela mesma nunca havia sido ajudada a pular poças de lama ou a subir em carruagens. “Não sou eu uma mulher?” Com uma voz que soava como “o eco de um trovão”²⁷ (Angela Davis, 2016, p. 76).

Com a invenção dos maquinários, Márcia observa, também, que um pensamento mais simplista começa a se tornar a ordem da produção agrícola no Brasil; o que ela nomeia como um “pensar masculino”.

Então as máquinas produzem de forma mais homogênea, mais fácil, não tem que pensar muito, você chega já, passa a máquina, faz análise, adubo é tudo igual, tudo igual, uma cultura só, uma coisa só, uma forma de cuidar só. A,í para mim, eu acho que é um pensamento mais linear, né? Então, o homem tem um pensamento mais linear

O Gênero institui, de forma radical, diferenças em todos os âmbitos da vida coletiva e é capaz, inclusive, de provocar divergências na forma como, cognitivamente, homens e mulheres apreendem o mundo. No senso comum, compartilha-se a ideia de que mulheres são mais complexas do que homens. Não discordando de que, na prática,

²⁷Ela disse: “Olhe para mim! Olhe para o meu braço”, e levantou a manga para revelar a “extraordinária força muscular” de seu braço. Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher? (Angela Davis, 2016, p. 77)

mulheres podem ver mais nuances que homens, é preciso entender, antes de tudo, porque isso ocorre dentro de um processo societário que permite que o olhar desde um lugar masculino seja mais econômico cognitivamente.

Isto é, o gênero não diz (ou não deveria dizer e importar), apenas, às mulheres. Gênero é uma categoria relacional e, nesse sentido, colabora para que compreendamos qualquer construção em que habitam homens e mulheres em solidariedades e antagonismos em uma sociedade patriarcal. Afinal, a imposição colonial do gênero foi fundamental, não só para a organização dos corpos e sexualidades dos colonizados através de uma subordinação sexual, mas, também, no que tange questões sobre ecologia, economia, governo, espiritualidade, conhecimento e o cotidiano nas sociedades colonizadas (Maria Lugones, 2014).

Ao final desse diálogo com Márcia, tive certeza de que o gênero, a raça e a classe são centrais para se pensar as altas produções agrícolas que favorecem um modelo econômico que permanece dando poder aos homens brancos e burgueses. É preciso, por outro lado, tomar um cuidado para que não localizemos, biologicamente, as dimensões do cuidado e de uma preocupação com o meio ambiente, às genitálias ou a uma suposta essência espiritual das mulheres até porque “o fato de ser ambientalista não significa a eliminação do androcentrismo dos valores e práticas sociais ou um senso de justiça social mais apurado” (Regina Célia Di Ciommo, 2003, p. 439).

Nesse sentido,

a mulher não é apenas diferente do homem, mas é distinta, dada a sua experiência concreta de vivência da condição feminina, que define a experiência, porque o enraizamento biológico origina e confirma a experiência social do gênero feminino, o que é reconfirmado na socialização e repassado pela predisposição genética. Nesse anel de interações próprias da complexidade, não há limites estanques para o que é próprio da natureza ou da cultura (Regina Célia Di Ciommo, 2003, p. 438).

Reconhecendo, no entanto, que as diferenças materiais que podem se dar, inclusive, nas divergências cognitivas como fenômenos psicossociais, é preciso entender que a economia de pensamento, nos homens, pode estar relacionada a um projeto de sensibilidade recalcada em que eles não se sentem parte de um todo cosmológico mais amplo. Isso **não** significa dizer que as mulheres são, naturalmente, maternais e cuidadosas com elementos da ordem coletiva e com a Natureza. Afinal, há homens e mulheres agrocoecológicos.

O que está em questão, aqui, é reconhecer que há um mundo-homem²⁸ que favorece um modelo colonial-capitalista-liberal-moderno-burguês-branco de sociedade que, por exemplo, no caso do Brasil, naturaliza os discursos de representantes de bancadas parlamentares do boi, da bala e da bíblia. Bancadas, majoritariamente, formada por homens, brancos, ricos e fundamentalistas cristãos. Esses homens, “terrivelmente evangélicos”, são a favor de uma população armada, que seja capaz de defender os interesses de grandes propriedades privadas monocultoras para sustentação de um projeto agroexportador que produz desmatamento, desapropriação indígena e quilombola, bem como insegurança alimentar para grande parte dos brasileiros e brasileiras.

Dessa forma, a discussão, a partir do gênero, sobre a relação com a Natureza, certamente, pode se inspirar em campos diversos que pensam modelos de produção alimentar e animal mais sustentáveis para todos e todas nós; como o ecofeminismo, saberes indígenas, feminismo comunitário, veganismo feminista e etc. (Patrick Llored, 2016; Julieta Paredes, 2010). A educação ambiental anticolonial sempre poderá ser um dispositivo de transformação social em que os seres humanos possam estabelecer formas menos destrutivas de relação com o meio ambiente.

Destruição essa que, historicamente, foi defendida como um modelo de produção a partir da força, da virilidade e do implacável desejo de enriquecimento de uma burguesia masculina ocidentalizada. Hoje, mulheres defendem esses projetos como, por exemplo, a atual Ministra da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) do Brasil. Ou seja, a Tereza Cristina Corrêa da Costa Dias, engenheira agrônoma e empresária, é uma mulher que encabeça uma pasta que, a partir de um viés androcêntrico, capitalista e racista, favorece aos interesses de um capital estrangeiro que permanece devastando povos tradicionais e, aí, sobretudo, as mulheres mais populares. Em 2018, como líder da Bancada Ruralista, por exemplo, Tereza foi uma das principais responsáveis pela aprovação do projeto de lei nº 6.299/2002, que regulamenta o processo de registro de agrotóxicos no Brasil.

Sendo assim, um feminismo que lute pela igualdade econômica e simbólica das mulheres, sem agregar valores agroecológicos, pode colaborar para a destruição das próprias mulheres ao reafirmarem a visão de um mundo androcêntrico e antropocêntrico (Regina Célia Di Ciommo, 2003). É preciso, assim, uma discussão de gênero que colabore

²⁸Para dialogar com o mundo-mulher da dedicatória.

no rompimento do binarismo homem/mulher X natureza. Dicotomia essa que representa mais uma invenção moderna que destrói a possibilidade de construção de saberes e práticas emancipatórios mais equitativos entre os vários sujeitos que habitam o mundo, incluindo, aí as mulheres e a própria Natureza.

Por fim, percebemos, nesse eixo analítico, como os marcadores sociais apontados, aqui, por meio de uma prática interseccional, sinalizam como a ideia de um sujeito universal é falha e limitante. A experiência (Joan Scott, 1999), como uma categoria histórica de estudo do feminismo, anuncia para o mundo que há prescrições que se colam às identidades dos/das distintas subjetividades no mundo. No entanto, nada disso opera como um destino dado. E devemos sempre lembrar que essas políticas das diferenciações são ficções poderosas que mantêm determinados povos e grupos em lugares subalternizados (Lelia Gonzalez, 1984).

Quer as pessoas estejam atentas a isso, ou não, fato é que a marca da diferença-desigualdade marca trajetórias pessoais, coletivas, acadêmicas e profissionais ao longo de uma trajetória. Se, por um lado, essa marca se inicia desde a mais tenra idade, quando consideramos as existências subalternas; por outro lado, homens, brancos, heterossexuais e da classe média, politizam suas trajetórias no encontro com a diferença quando isso é possível. Isto é, sujeitos pobres, rurais, mulheres e negras possuem a marca da diferença desde que iniciam suas vidas em uma comunidade colonial. Sujeitos do privilégio, por sua vez, ainda que se socializem sem estarem atentos a essas questões, são convocados a pensar sobre elas à medida em que se esbarram com outras possibilidades de modelos de vida não hegemônicas. Sem dúvida alguma, foram os saberes subalternos, a partir das experiências subalternas, que foram convocando os sujeitos hegemônicos a produzirem um saber-fazer crítico em relação as suas humanidades, historicamente, tomadas como universais. Mas, que são tão forjadas quanto as experiências subalternas.

Dessa forma, faz-se urgente entender a experiência do privilégio, também, como marca da diferença/desigualdade. Porque, assim, a branquitude, a heterossexualidade compulsória e o privilégio econômico, por exemplo, não precisam ser vividos como culpa cristã paralisante; mas como ponto de partida para se pensar a construção de uma justiça social mais ampla.

Marlise: desde cedo, eu quis entrar em contato com gente real. Desde muito cedo, eu descobri que que não adiantava dar aula de dança na Savassi²⁹. Eu precisava de dar aula de dança no Alto Vera Cruz, na Pompeia, sabe? Porque eu tinha muito interesse de tá lá naqueles outros espaço, também. (...) meu ativismo parece-me começou aí, né, então eu acho que parte do meu ativismo tinha a ver com a vida real. Eu já era uma figura da rua. Eu dava aula, fazia apresentação, baixava um caminhão, baixava aquelas coisas do caminhão e o povo dançava, no caminhão, na praça pública. E, lógico, depois das teorias sociais da desigualdade que aprendi, nas Ciências Sociais, isso ficou mais forte.

Os marcadores que subjetivam as pessoas, dessa forma, não precisam ser âncoras eternas. Podem ser inclusive, pelo contrário, balizadores de um outro processo de construção de si. É notória essa inclinação de Marlise em compreender a democratização da cultura em territórios periféricos em Belo Horizonte. Transformar a diferença em processo de construção de potência artística será sempre bem-vindo.

Ainda que nos caiba perguntar: caso as meninas pretas e faveladas construíssem estruturas para apresentação de arte na Zona Sul de Belo Horizonte, elas seriam bem-vindas como sujeitas do entretenimento?

Hill: eu nasci de um casal de brancos, um homem branco e uma mulher branca, mas de origem humilde. Eu morava no subúrbio do Rio de Janeiro. Meu pai era filho de operário. Os dois tiveram uma vida, uma origem bastante humilde, né? Não somos de famílias de grandes, grandes fortunas, e ambos escolheram a área das humanas, das humanidades. Então, isso, também, já define uma grande sensibilidade. Minha mãe ela foi colega, eu lembro de pelo menos 2 mulheres negras, que ficaram amigas pelo resto da vida. Duas professoras formadas também pela universidade, na época, eu acho que era universidade nacional nos anos 40, 50. Estava-se iniciando o processo de federalização das universidades (...) então, eu lembro de nós pequenos, eu e a minha irmã sendo levado para visitar as amigas, as professoras, né? Então, isso determina que meus pais né, além de terem essa origem humilde e de serem pessoas mais ligadas as humanidades, às Letras, já tinham uma postura ética muito, muito humana, sabe? Eu não lembro de ter recebido de meu pai e de minha mãe nenhuma educação, explicitamente, racista.

Hoje, Marcos Hill se vê como um aliado da luta antirracista

Shirley: no mestrado, eu trabalhei com direito à educação na cidade de Belo Horizonte. Então, eu estudei a rede municipal de Belo Horizonte antes da constituição dela. Eu fiz um estudo de 100 anos para entender como isso se dava com um incômodo, que era o fato da minha mãe não ter conseguido estudar e outras pessoas que eu via que não tinham acesso. Então, isso me direcionou a entender como é que isso se organizou

²⁹ Bairro de classe média alta da Zona Sul de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais.

nessa cidade e interditou determinadas pessoas, né? Como que alguns colégios tinham mais prestígio? Para quem eles eram destinados? E, no doutorado, depois desse percurso, como eu disse, eu voltei para o sindicato, e aí a dinâmica de gênero ela ficou... eu pesquisei mulheres dirigentes sindicais. Então, você veja, todas as questões de pesquisa sou eu né. É o acerto de contas. A gente fica acertando as contas.

Marlise: sempre era um negócio que eu ficava muito inquieta porque comecei a fazer um ciclo psicanalítico em BH e no Rio de Janeiro e era sempre uma mulherada e homaiada branca, de classe média/classe média alta. Muitos psiquiatras, mas assim, eu ficava muito assustada com aquilo e isso me desencantou. O meu mestrado em Teoria Psicanalítica foi sobre sexualidade feminina. Já estava dentro de mim que era essa questão da independência das mulheres, da autonomia das mulheres, direito das mulheres. Eu meio que fiz uma dissertação feminista num lugar que não fazia o menor sentido naquela época. Eu fui entrevistar mães na maternidade escola da UFRJ, perguntando sobre o que elas achavam do sexo do bebê que elas iam ter. Então, a dissertação era sobre isso assim, o que que passava no imaginário dessas mães em relação a sexualidade. Numa época em que isso época nem se chamava identidade de gênero. Além disso, eu já queria começar a formular alguma coisa para mulheres, atendimento específico para mulheres, e aí assim, era super mal-visto pela Psicanálise da época.

As experiências pessoais de restrição, a partir do gênero, da raça e da classe, tornaram-se processos investigativos na vida social, na graduação e na pós-graduação, também. E, dessa forma, podemos compreender como as vivências de opressão-resistência fomentam enigmas que podem ser coletivizados e se tornarem problemas públicos maiores. Há, aqui, um processo de coletivização e politização de experiências privadas, por meio do reconhecimento de que o pessoal, também, é político (Carol Hanish, 2016)

Por outro lado, é importante considerar quando as experiências sociais não se colam tão, diretamente, aos temas e campos de pesquisa que alguns desses docentes empreendem como programa investigativo em suas trajetórias. É preciso tomar um cuidado para não cairmos nas armadilhas liberais e essencialistas que predizem que, apenas, é possível investigar campos da desigualdade social que atravessam, diretamente, a vivência de um sujeito. Nesse sentido, brancos, sujeitos da classe média e heterossexuais podem “acertar contas” com o mundo da subcidadania? O que eles têm a ver com esses sistemas de poder?

Marlise: quando eu tive contato com o feminismo negro, com a produção teórica do feminismo negro, eu tive vários dilemas existenciais. Eu fui uma das primeiras a dar curso na Ciências Sociais sobre teorias feministas. E não é porque eu não conhecia as feministas negras, mas eu evitava falar sobre elas porque eu me sentia uma impostora

dando aula sobre feminismo negro. Eu não me sentia autorizada. Então, durante muito tempo, assim, eu até colocava na bibliografia, mas era quase sempre trabalho em grupo. Os alunos é que falavam da discussão do feminismo negro. Eu não dava aula. Tem muito pouco tempo que eu comecei a me permitir a fazer isso, sabe? E eu acho que essa é uma contradição gigantesca. Por quê? Porque não serei eu a tomar o lugar, o protagonismo e o papel dessas mulheres, né? Mas, ao mesmo tempo eu me sentia assim meio que num dilema, porque se eu não falasse, se eu não fizesse nada, simplesmente, me silenciasse, era convivência, omissão. Tinha uma produção sendo realizada e ela precisava ser conhecida, então o que eu fazia era tentar achar essas estratégias assim.

O dilema em torno da politização da diferença-desigualdade ainda aparece envolto à ideia de que não se sabe muito bem como assumir uma pauta de luta progressista por reconhecimento e justiça quando não se ocupa esse lugar subalterno no âmbito da experiência individual. Esses dilemas, fizeram-nos pensar na categoria do “Lugar de Fala” como uma chave de análise feminista importante para pensarmos sobre protagonismos, lutas por reconhecimento e interpelações de sistemas de poder desiguais.

Alexandre: nesse sentido, partindo da Gayatri Chakravorty Spivak, em “Pode o Subalterno Falar?”, há um entendimento do discurso como alguma coisa que não está, fundamentalmente, ancorada numa percepção total e homogênea do sujeito sobre si mesmo. O discurso é como alguma coisa que se cria a partir de múltiplas mediações entre interesses contextos culturais, políticos e discursivos e performances políticas. Sendo assim, devemos tomar um cuidado para que o “Lugar de Fala” não seja enquadrado como uma constelação de discursos de uma concepção de representatividade liberal, né? Essa ideia que me parece ficou forte, nos EUA, que defendia a ideia de para representar determinados grupos existem certos indivíduos que são portadores daquela identidade ou daqueles interesses de uma certa minoria racial ou étnica, né?

“É preciso lembrar que o lugar de fala subalterno é uma política da diferença, não se reduzindo à origem ou ao lugar social de quem fala” (Manuela de Souza Magalhães, Daniel Antônio Gomes Cruz, Suellen Guimarães Alves, Thalita Rodrigues, 2010, p. 105).

Marlise: as feministas negras vão chamar atenção para essa coisa da interseccionalidade. Que essas dimensões de poder e resistência estão intersectadas. Então, também, eu acho importante entender que o “Lugar de Fala” é um lugar de anúncio dessa rede, dessa trama, por isso que não é individual, né? Porque “Lugar de Fala” você tá tramado por alguma coisa que tá trazendo de você, que é o que é um tecido coletivo, um tecido político, um tecido social. Então, não é um conceito individual. Acho que essa costuma ser uma leitura de má fé de algumas pessoas e grupos intelectuais. Além disso, de fato, tem essa coisa do encapsulamento, que você só pode falar se você for desse lugar. Isso é uma outra leitura, pra mim, completamente desvirtuada, desconectada, cínica, do conceito.

Já de início, recusamos as propostas de pensamento que dicotomizam a teoria e a prática e, muito pelo contrário, pensamos em uma construção de conhecimento que se debruce, sobretudo, sobre suas interrelações com a prática política e a militância (Nilma Lino Gomes, 2017). Ou seja, só faz sentido refletir sobre o “Lugar de Fala” a partir de propostas científicas que apontem as potências e as insuficiências tanto da produção intelectual quanto da prática política/militante sem que tenhamos que hierarquizá-las.

Luciana: então realmente é outro regime de conhecimento, né? A gente está diante de uma outra episteme mesmo. Outra episteme nos convoca a lidar com o saber e a experiência sem essa sobreposição entre mente e corpo de forma tão linear.

Nesse sentido, como pensar a categoria do “Lugar de Fala” como um dispositivo que possa mediar diferenças – e não neutraliza-las – e possibilite a construção de um horizonte ético-político decolonial comum?

Shirley: uma coisa que eu aprendi com os indígenas, eles têm muita noção de que o branco é o outro. Nesse sentido, é um pouco diferente da luta antirracista que a população negra trava. Porque, para os negros, o branco nem sempre é o outro, né? O branco, às vezes é onde se quer chegar, é um pouco isso assim! Você quer o poder, mas esse poder é estabelecido pelos brancos. Tô dizendo isso de uma forma muito genérica, ok? Isso tem a ver com o mito da democracia racial colocado pros negros e com a vivência de povos indígenas de forma isolada. Mas, é isso. Quando os indígenas traçam essa aliança, eles traçam tendo noção desse limite, né? Essa coisa que a gente tem lá da infância de que os índios são ingênuos, não tem nada dessa ingenuidade. Eles são muito estratégicos. Então, eu fico muito feliz quando eles dizem, “olha essa é nossa parceira. É assim que eles me apresentam. “É parceira, é nossa amiga”. Eu tenho uma confiança de que aqui a gente tá construindo algo em que essa diferença pode seguir sendo diferente e ela vai estar equilibrada, né? Então, se consegue aí uma dinâmica disso, de equilíbrio. Não é, exatamente, uma tradução. Mas, tem um equilíbrio, aqui, entre nós e nós podemos seguir juntos. Isso aprendi com eles e me anima muito.

Assim, ao posicionarmos a nós mesmos e aos nossos interlocutores em um campo conflitivo de saberes e experiências, politizamos o exercício da tradução, encontrando na tensão entre igualdade e diferença a possibilidade de um diálogo, que não se dá sem dilemas e tensões, mas que possibilita a forma de falar com o/a outro/a e não pelo/a outro/a ((Manuela de Souza Magalhães, Daniel Antônio Gomes Cruz, Suellen Guimarães Alves, Thalita Rodrigues, 2010, p. 108).

Luciana: essa forma de lidar com o encontro com a diferença é, radicalmente, outra, né? E que permaneça, radicalmente, outra né? Eu acho que ninguém tem que transformar em ninguém. A gente não tem que virar indígena, nem tem que virar mestre

dos saberes. Acho que pode até acontecer, mas tipo, mais raro né porque é uma formação também longa, dedicada, né? E você já tá na universidade e acho que não é disso que se trata assim. Mas, esses diálogos e protocolos de encontros eu acho que eles são bem importantes mesmo.

O lugar da subalternidade tem operado como ponto de interseção que possibilita uma relação dialógica com vários movimentos populares parceiros na produção do conhecimento científico. A possibilidade dessas zonas de contato são o trampolim para a um projeto de ciência sucessora, guiado pelas epistemologias localizadas (Juliana Góes, 2019)

Reconhecemos, nesse sentido, que é impossível falar sobre o mundo a partir de um lugar neutro. Ainda que isso *não* nos obrigue a “escolher um lado” e aderir acriticamente a ele.

A aposta, aqui, é que, em função da experiência de invisibilidade, os subalternos podem - *podem* - reconhecer e denunciar os mecanismos, supostamente, neutros e universais naturalizados pela ciência moderna como regime de verdade do mundo. Os subalternos poderiam, nesse sentido, colaborar para produzir um mundo mais justo à medida em que politizassem as hierarquias que inundam o projeto moderno-colonial (Donna Haraway, 1995).

Torna-se interessante, então, nesse momento, que possamos nos dispor a ver com bons olhos as contradições e os paradoxos, os hibridismos e os interstícios, de modo a rompermos com qualquer ordenação binária da realidade. Até porque esse ritmo - acriticamente acelerado - parece ser o ritmo de algumas discussões militantes da internet, o que, comumente, provoca dúvidas conceituais sobre o tema, bem como essencialismos sobre o conceito de “*Lugar de Fala*” e rigidezes acerca da apropriação cultural; cristalizando e impossibilitando o diálogo (Antonio Engelke, 2017; Djamila Ribeiro, 2017).

Cida: eu tenho vários alunos meus que, agora, já são professores, né? Professores tanto pretos e brancos, mais brancos do que pretos por uma contingência da própria universidade mesmo. Tem muitos ex alunos que agora são professores na UFMG, na UFRJ, em Sergipe, na Bahia, enfim... Tem muita gente espalhada por aí que eu orientei, e a coisa boa foi essa possibilidade de orientar pessoas brancas na sensibilização das temáticas raciais, né?

Dessa forma, o “Lugar de Fala” tem gerado muita discussão, em espaços acadêmicos, militantes e, também, nas redes virtuais. No entanto, temos percebido que

falta, principalmente, no mundo online, um pouco mais de cuidado analítico com o uso dessa categoria quando levamos em conta contextos coloniais como o Brasil. Não queremos, aqui, desqualificar a militância feita no mundo virtual; mas, reafirmar, que às vezes há um esvaziamento conceitual, nesses debates, por conta dessa urgência e imediatismo que circulam nas redes. Na direção contrária, evitaremos aqui o debate do “Lugar de Fala” que psicologiza ou essencializa experiências humanas como se brancos não pudessem falar de racismo ou a “experiência negra” e a “experiência indígena”, por si mesma, autorizasse sujeitos negros e indígenas como detentores da crítica e da razão. Muito pelo contrário, o “Lugar de Fala” será, aqui, compreendido dentro das discussões feministas que surgem no âmbito dos estudos sobre diversidade, racismo e o pensamento decolonial (Patricia Hill Collins, 2016).

E nesse sentido, ao assumirmos que todo sujeito fala de um lugar, não estamos falando de experiências de indivíduos isolados necessariamente, mas das contingências que permitem ou não que esses grupos possam exercer a sua cidadania. Trata-se, portanto, de tornar visíveis os mecanismos através dos quais certos discursos parecem essencialmente embebidos em autoridade, enquanto outros permanecem relegados ao descrédito. Com essa categoria, potencialmente, poderíamos questionar privilégios e identificar as formas de reprodução de assimetrias de poder e hierarquização de vozes no campo democrático (Antonio Engelke, 2017).

Marlise: são muitas as minhas contradições. Sou mulher, branca, de classe média, professora universitária, altamente escolarizada, PHD, Pós Doc. Claro que isso me dá um lugar de poder completamente diferente de outras mulheres, nenhuma dúvida disso. Afora, também não podemos dizer que isso é a minha marca, isso é meu destino. Não, não é meu destino, né? Isso é um exercício crítico, a teoria crítica tá aqui. Eu preciso ser reflexiva o tempo todo porque eu quero me deslocar desse lugar. E, por isso, eu vou lá conhecer o feminismo indígena, eu vou lá dialogar com os homens e as masculinidades hegemônicas, eu vou lá dialogar com as mulheres trans, eu vou lá, eu preciso ir lá. Claro que eu não vou falar do lugar delas, nunca, nem tenho essa pretensão, tenho clareza que eu não vou substituir nenhuma delas de lugar nenhum. Mas, eu não vou, por ser uma mulher branca, altamente escolarizada, não dialogar, não recorrer, não consultar. E eu me permito isso, eu me autorizo, sem problema nenhum, em fazer isso, com uma consciência crítica, de onde estou, pra onde eu vou e pra que que eu to produzindo esse diálogo. Eu tenho uma preocupação obsessiva com isso. Eu acho que eu não quero que o “Lugar de Fala” seja uma categoria analítica pra restringir a minha possibilidade de imaginar, de construir encontros e diálogos que eu acho que podem ser polifônicos e profundamente ricos, né? Eu sei que eu não tô no lugar das mulheres negras, eu sei que eu não sou as mulheres trans. Eu tenho muita clareza de mim, do meu

pedaço. Agora, nenhuma categoria vai me impedir de, de construir essa trajetória que me interessa que é de colocar essas pessoas pra dialogarem, dentro de mim, através de mim, comigo, entendeu?

Nessa prática extensionista, muito apontada pelos/as docentes portanto, é importante que não se recuse o conflito como força motriz de um trabalho democrático radical. Isso porque ainda que o conflito possa trazer ressentimentos, silenciamentos, ausências e desestabilizações; se bem gerido por uma equipe-comunidade extensionista unida, o conflito, também, pode apresentar um enorme valor político-educacional na medida em que faz expandir um espaço de formação de agentes multiplicadoras (auto)críticas (Matos, 2018; Nardi, Fonseca & Costa, 2015). Fortalecendo argumento-politicamente aquelas que desconhecem seu potencial de transformação sobre o mundo e reeducando os saberes progressistas da esquerda ocidentalizada.

A efetividade de um projeto emancipatório, que articule o direito à equidade, por meio do direito à diferença, não pode ser definida por unidades fixas identitárias. Muito pelo contrário, é preciso pensar um projeto revolucionário por meio de estratégias contingenciais de solidariedade e de conflito que mudam ao longo do espaço-tempo. Justamente porque, para o mudar o mundo e produzir justiça social, é preciso duvidar da ficção moderno-colonial como destino. Ora, não é preciso negar as hierarquias que nos alocam em lugares sociais e epistêmicos distintos e desiguais. Eles são reais e nos produzem no mundo. Antes de tudo, porém, é preciso duvidar de que esse modelo é perene. E apostar nas falhas, nas brechas e nas fissuras que estão nesses entrelugares de poder colonial e resistência decolonial.

Quando a experiência é considerada como a origem do conhecimento, a visão do sujeito individual (...) torna-se o alicerce da evidência sobre o qual se ergue a explicação. (...) A evidência da experiência, então, torna-se evidência do fato da diferença, ao invés de uma maneira de se explorar como se estabelece a diferença, como ela opera, como e de que forma ela constitui sujeitos que veem e agem no mundo (Joan Scott, 1999, p. 26).

Nessa direção, parece-nos que a potência acadêmico-política do “Lugar de Fala” gravita em torno de um movimento que refute a historiografia tradicional branca e ocidental e, paralelamente, a hierarquização de cosmovisões forjadas, dicotomicamente, pelo saber/poder colonial de gênero. Ou seja, esse conceito aponta para uma disputa

narrativa pela democratização da fala e do saber quando levamos em consideração o pertencimento de classe, gênero, raça e sexualidade. A reivindicação do “Lugar de Fala”, então, parece fortificar um forte tensionamento em torno das atividades propriamente científicas – a própria definição de ciência, a legitimação de seus paradigmas, métodos e teorias que podem ser considerados científicos. Justamente, porque essa é uma categoria de análise que potencializa o reconhecimento de que as diferenças são o único ponto de partida para que construamos pontes e solidariedades.

Hill: então, o fato de ser gay foi muito fundamental em todo o meu processo, porque já com a herança de violência, de assédio moral, assédio sexual, eu me tornei um guerreiro. Eu me tornei um ativista, me tornei “um justiceiro” e comecei a ficar muito mais sensível com relação a todas as desigualdades, todas as injustiças. Foi, a partir daí, que eu passei a presenciar e comecei a tomar partido, comecei a assumir postura, comecei a dizer “basta!”.

Isso porque, ainda que a nossa sociedade seja ensinada a ignorar as nossas diferenças; acreditamos que devíamos utilizá-la, sobretudo, como força motriz para a mudança e não como causa de separação e suspeição (Patricia Hill Collins, 2016). Mesmo assim, é preciso reconhecer a legitimidade que há na desconfiança de se estabelecer alianças entre atores/atrizes sociais que são atravessados por sistemas de poder-resistência diversos. Muitas vezes,

Supeitamos dos motivos de nossos (as) simpatizantes ou da extensão de sua sinceridade e nos preocupamos (...) com boas razões, porque podem argumentar que seu interesse lhes dá autorização para falar por nós, como os grupos dominantes ao longo da história têm falado pelos dominados. (Uma Narayan, 1997, p. 280)

Ainda mais se consideramos que a importância do “Lugar de Fala”, também, recai sobre a reciprocidade de quem escuta. Têm os brancos escutado? Têm os heterossexuais escutado? Por que as mulheres negras demoraram tanto a serem ouvidas?

Hill: discussões, elas podem acontecer com pessoas que se consideram amigas e aliadas, né? Eu acho eu acho que não tem sentido brigar com aliado. Com aliado, a gente tem que sentar e discutir, conversar. A gente tem que brigar com o inimigo, com radical, com racista, com babaca, com esses todos nós temos que brigar. Agora, com aliado a gente tem que discutir, trocar ideia, conversar. (...) Até, recentemente, conversando com um colega meu militante negro, querendo me enquadrar como um branco inveterado, eu fui obrigado a chegar e falar assim, “tudo bem, você é negro e eu tenho total consciência de tudo que você sofreu por ser negro, agora, de alguma maneira, eu quero que você reconheça no que tange à desigualdade, no que tange à exclusão, e no que tange à

violência, nós temos alguma coisa em comum, porque se você é negro eu sou veado'. Então, eu sei exatamente, o que se trata ser excluído, eu sei exatamente do que se trata ser violentado. Então, vamos começar a conversar de igual para igual. A gente tava desenvolvendo um projeto, entende? Então eu me senti obrigado a falar isso meu colega porque senão a coisa não andava. Eu acho a branquitude uma coisa seríssima, com muita seriedade, com muitas responsabilidades essa questão da branquitude, mas, naquele momento, era importante tentar fazer uma coisa. Se a gente escolheu fazer uma coisa junto, né? Então, se você sofrer, por um lado, e se você é mutilado, por um lado, eu sou mutilado por outro.

O debate sobre a diferença, a desigualdade e a articulação política de aderência-combate ao status quo precisa ser feito tomando-se um cuidado para não as compreender de forma homogênea. Tampouco, é interessante tomá-las como, radicalmente, dicotômicas.

Em relação a isso, Sergio Costa (2019) faz considerações relevantes. O autor discorda de perspectivas liberais que tomam os lugares econômicos como instâncias que, por si, produziriam a ideia de diferença e da desigualdade. Paralelamente, ele, também, coloca-se contra as dimensões mais culturalistas-identitárias que tomam uma semântica cultura-moral como algo que sobredetermina uma posição (de assimilação ou resistência) em torno da desigualdade.

Em sua visão, Sergio Costa (2019) avalia que não são as posições estruturais, em si; mas uma avaliação cultural e política sobre essas posições – como justas ou injustas – que potencializam processos de articulação das diferenças. Essas avaliações, por sua vez, não sobredeterminam, absolutamente, nada. Uma vez que as disposições morais e culturais estão embebidas por um conjunto de possibilidades semânticas, contingencialmente, articuladas a partir das variáveis contextuais que se encontram colocadas em um determinado tempo-espço.

Não se é negro por causa da pele, mas se é negro pela discriminação baseada na pele. Assim, as pessoas não sofrem discriminação porque são diferentes. Trata-se de uma lógica outra: as pessoas se tornam diferentes através do processo de discriminação (Grada Kilomba, 2020, p. 165)

Diferença, desigualdade, discriminação e movimento político identitário, portanto, são processos incontornáveis entre si. E devem ser analisados enquanto tal.

É importante, porém, que não celebremos, liberalmente, a diversidade das experiências sociais da desigualdade/politização social, no Brasil sem que derrubemos as estruturas de poder coloniais de gênero que as organiza. O convite à pluralidade cultural

e epistêmica, nesse sentido, não pode ser jamais um relativismo epistêmico e militante; mas, sobretudo, um chamado a uma pluralidade de soluções. Onde, a partir de diferentes tradições epistemológicas e experienciais, possa haver a construção de amplos sentidos para os problemas decorrentes das tensões advindas das desigualdades/politizações que se apresentam no cenário nacional. Algo que, também, localiza-se na proposta Transmoderna de Enrique Dussel (2016).

Em um mundo que valoriza a diversidade, todos e todas seriam normais em suas diferenças. De fato, não precisamos ser iguais. Mas, devemos ser respeitados, da mesma forma, em nossas diferenças. E utilizá-las, estrategicamente, para pensarmos um projeto de mundo que combata as injustiças sociais. É possível, nessa direção, pensar horizontes comuns diante das diferenças que nos atravessam? Como construir projetos que decolonizam a universidade e o conhecimento quando nós mesmos, professores, estamos atravessados de divergências em nossas formações políticas?

Com essas perguntas, podemos seguir para a próxima categoria de análise.

3.3. Performances docentes decoloniais

Como, no cotidiano e nas instâncias da universidade pública, esses docentes têm empreendido uma práxis decolonial?

Luciana: e aí o que vai trazendo essa convocação é tudo isso, sabe? É escutar os mestres, as mestrás, indígenas, afrodescendentes, populares. Em 2017, foi quando eu trabalhei o primeiro texto sobre descolonização, formalmente, numa disciplina da Pós Graduação. E olha para você ver, nem era assim modinha igual ta hoje e tal. Eu não usava esse termo, não sabia, a descolonização estava se operando de um ponto de vista prático que é onde eu acho que ela se opera mesmo, sabe?

Marlise: fiz dois grandes Projetos financiados pelo CNPq em pesquisas sobre políticas públicas e gênero. Depois veio o segundo tema e representação política, aí me deparo com o feminismo latino-americano. De lá, foi o contato com o feminismo decolonial e com a teoria decolonial. E aí, tudo fez muito mais sentido na minha vida, é uma outra virada ontológica, na minha história, porque uma coisa é você estudar as feministas do Norte, mesmo as pós-coloniais, né? As pós-modernas, as pós-estruturalistas (...) isso é uma coisa. Outra, completamente diferente, é você ouvir as pessoas que estão aqui do meu lado produzindo teoria, sabe, de altíssima qualidade, fazendo debates de altíssima qualidade. Com essa pegada de uma forma de opressão colonial que me interessava e que eu não dava esse nome, mas tinha tudo a ver com as

minhas inquietações sobre desigualdades brasileiras. E aí assim, é decisivo isso para mim.

A práxis decolonial atravessa o tripé ensino-pesquisa-extensão na forma de atuação dos/das docentes. Sobretudo, tornou-se importante reconhecer que, ainda com todos os dilemas que a extensão tem colocado ao reconhecimento e à progressão de carreira dos/as docentes, ela se torna lócus de iniciativas que decolonizam saberes, práticas, teorias, métodos, conceitos e epistemologias no âmbito da ciência e da sociedade.

Antes de entrar nos meandros extensionistas especificamente, no entanto, é interessante reconhecer como vários/as desses/as professores/as empreendem construções, na progressão de carreira, que vão abrindo caminhos para uma formação crítica interminável com um potencial decolonial interessante em vários âmbitos da universidade.

Marcos Bortolus, por exemplo, assume como professor efetivo em uma época em que professores mais titularizados, pelo menos na Engenharia, eram especialistas. E no final dos anos 80, reconhece que o clima da universidade havia mudado a partir de um investimento maciço na construção de Programas de Pós-Graduação no Brasil. E por isso mesmo, em 1988, ele inicia o Mestrado e, em seguida, o Doutorado. Durante o curso de Mestrado, nesse sentido, ele já era professor. Bortolus diz:

o meu olhar assim durante a pós-graduação era um olhar também de pesquisa e pedagógico. Eu não fui simplesmente estudar um assunto para fazer o meu trabalho. Eu já estudava os assuntos porque eu sabia que eu ia dar aula daquilo, então eu fazia uma pesquisa mais ampla. Eu fiz pesquisas bibliográficas muito mais amplas assim, muito mais com esse intuito de também me preparar para as aulas, e já dando aula né, já que não parei de dar aula durante o Mestrado.

No doutorado, ele foi liberado dos encargos docentes para que pudesse residir e realizar o curso na França. Retomando a sua formação docente em sua narrativa, Bortolus rememora que sempre optou por uma aprendizagem e prática transdisciplinar. O que ele, inclusive, é capaz de localizar ainda quando era um adolescente.

Eu cheguei a fazer um teste vocacional no ensino médio e que deu um pouco essa área de exatas, né? Engenharia. Mas, deu muita coisa de humanidade também. O meu interesse por sociedade, sexualidade, humanidade (...) o exame ocupacional que eu fiz, ele já apontava pra algumas coisas da área de humanidades, que sempre foi o meu

interesse. E, quando eu entrei para dar aula na universidade, eu comecei a pesquisar, fiz disciplina na Faculdade de Educação, e eu sempre gostei de estudar essas coisas de pedagogia. Depois eu comecei a participar de alguns grupos ligados a Letras, que trabalhavam cognição, cultura e linguagem. Eu comecei porque o meu interesse em pedagogia me levou ao meu interesse em cognição. Nós começamos a estudar o trabalho do Humberto Maturana, sobre a biologia do conhecer. As coisas foram acontecendo muito assim, nunca fui de fazer muitos planos para nada não, não tinha muitas ideias sobre o que fazer no futuro, as coisas foram acontecendo e eu fui fluindo nessa onda.

Essa peculiar transdisciplinaridade de um acadêmico engenheiro levaram Bortolus a fazer escolhas extensionistas que não impediram a sua progressão para professor titular. O que mostra que a universidade tem se atentado a outras formas de produção do conhecimento que não sejam, apenas, voltados para a ideia de uma hegemonia das grandes pesquisas. Ao narrar como se permite sair do Programa de Pós-Graduação para se dedicar à extensão, ele diz:

Inclusive isso foi interessante, né? Porque isso não impediu a progressão, por exemplo, pra titular, porque o pessoal valorizou os outros projetos que eu tinha, que não tavam vinculados à Pós, né? Porque tem essa coisa da universidade, né, de certas atividades ficarem, às vezes, em segundo plano e até uma questão da extensão, né, de... Então, eu fiz uma opção aí no começo dos anos 2000. (...) Eu saí da Pós porque não estava querendo me submeter aos critérios CAPES e sabe, esse tipo de pressão obrigatório (...) eu não vou ficar vivendo em função disso. Aí, tipo assim, fechei uma porta. Quando eu fecho essa porta começa a surgir outras possibilidades e aí que eu comecei a trabalhar com extensão, com outros projetos de ensino.

Nesse ponto, Roberto reconhece, também, a potência que o rompimento com as fronteiras disciplinares produziu em sua trajetória.

Eu me entendo como uma pessoa receptiva, né? Eu sou mais do que criativo para usar a dialética chinesa do Yang: eu sou terra, eu sou receptivo, eu sou através de quem o criativo se manifesta de uma certa forma. Então, a profissão de professor, nesse caso, é muito adequada porque você permite, incentiva, orienta as várias manifestações da criatividade dos outros, etc. E, além disso, eu acho que a pesquisa e a extensão dão um suporte muito grande pra alguém que como eu, tem uma formação praticamente transdisciplinar, da Arquitetura pro Urbanismo, pra Economia, pra Geografia. E, hoje, com outras áreas e etc. Então, essa multiplicidade de temas, de assuntos e de coisas não é uma situação que não se encontra com facilidade em outros contextos fora do ensino superior. Tive aulas de Filosofia, no Doutorado, que trouxeram a questão marxista, a desalienação, (des)feticchização da mercadoria, essas coisas tiveram impacto muito grande. A questão do inconsciente, a questão freudiana, a questão do desejo, da pulsão de Nietzsche. Isso me mobilizou muito e eu comecei a ver o mundo nesse processo de desconstrução. Então, eu trouxe isso para o ensino de uma forma muito clara.

É interessante notar como que docentes, com performances semelhantes, foram atravessados por inflexões que problematizavam o próprio saber e o fazer docente e da produção do conhecimento a partir de algumas referências comuns.

Roberto: evidentemente, o pensamento crítico foi fundamental, né? Eu venho de uma geração, que na arquitetura criticava o modernismo. Nos anos 70, eu comecei a fazer uma crítica mais sistemática da arquitetura e do urbanismo tradicional. Isso apareceu com muita força, essa crítica do modernismo (...) E aí tinha ligações, tinha um amigo que era muito amigo do Edward Said. Aí a gente fez uma entrevista com Homi K. Bhabha. Enfim, teve todo um conjunto de situações, eu tinha alguns amigos indianos muito forte, muito próximos (...) a gente interagiu muito durante uns dois anos mais ou menos, nesse grupo de estudo de culturas opostas.(...) Eu tive um contato com esses indianos nos Estados Unidos e depois fui convidado para ir à Índia falar num encontro lá em 94 e acabei ficando dois meses na Índia e isso me deu uma visão muito forte assim da “indianização” que eu falo hoje um pouco, no sentido duplo da Índia e dos nossos índios, né? Há uma necessidade da indianização. E aí, por volta de 2012/2013, eu sou convidado a coordenar o Centro de estudos Indianos da UFMG.

Marlise: eu acho que o grande ponto aqui, assim, o feminismo para mim, ele tá dentro de uma chave epistemológica que é indissociável da forma como eu vivo e pratico meu feminismo. Que é a teoria crítica, né? O meu lugar filosoficamente, aonde eu me sinto confortável, aliás desde da psicanálise, né? Que foi pré fundadora aí da Escola de Frankfurt, boa parte de Marx, a psicanálise. Então, assim, a filosofia, é inevitável, então eu, rapidamente, quando eu comecei a estudar teoria feminista, aquilo da teoria feminista que me interessava era sempre a teoria crítica, a teoria feminista que tinha esse viés da teoria crítica. Na sequência, eu comecei a conhecer as pós-coloniais, né, e aí foi uma parte, tanto do feminismo negro quanto do feminismo asiático que me interessaram bastante. Eu comecei a ficar muito próxima, e ler muito essas autoras do feminismo negro do norte, principalmente dos EUA. Mais, lá na frente, fui perceber que eu tinha uma preocupação com uma epistemologia da fronteira, que aí o que eu fui achar, quando desce pro México, vai para a América Latina, aí é que eu me senti super em casa, com a Glória Anzaldúa e outras. Aí, eu me deparo com o feminismo igualitarista, você vai vendo as indígenas, né?

Luciana: então, assim, me ver nesse lugar da combatente dos alicerces modernos já foi uma virada muito importante. Porque, na verdade, dentro da minha trajetória, como eu te falei, o fascínio pelo pensamento crítico tava ali desde o início. Inclusive, ele me levou para ruptura com a fé; algo que eu me arrependo, mas podemos falar disso depois³⁰. Então, realmente, com Marx, eu achava legal aquele pensamento da desigualdade, né? Então, se alguém se preocupou com isso, “olha, esse negócio, o capitalismo, pode não dar certo gente, vamos pensar nisso daqui, né? Tem gente que tá perdendo com isso, né?” Hoje, eu vejo muitas limitações, obviamente, ao pensamento do Marx. Mas, naquela época, foi muito importante a Teologia da Libertação, que veio do

³⁰Apresentaremos essa discussão sobre a fé em outro momento. Na categoria “Resistir é o único caminho possível”

pensamento marxista, que já traz muita semente, traz muita ideia do que vai ser a decolonialidade de hoje, né? A gente já vive histórias de rupturas epistêmicas agora, mas já tem um povo que avançou muito, né? Antes dessa galera que vem mais agora, lá no contexto ainda dos anos 50, dos anos 60, dos anos 70, na América Latina, na África, na Ásia, né? Nisso que, hoje, a gente chama de Sul Global. Então, claro que já tinha elementos disso que se reforçam com pensamento crítico. Ainda que digamos, assim, que trafegar no pensamento crítico é você ainda estar dentro da modernidade e colonialidade, né? Mas, foi um ponto de partida para essa ruptura mais colonial.

Shirley: bem, na graduação em filosofia desde a minha entrada, o Marxismo estava presente. Era uma chave de explicação da realidade que nos ajudava a pensar a dinâmica da luta política, né? Mas, no meu ingresso na Filosofia tem também, lateralmente, uma presença muito forte do existencialismo, da psicanálise, a psicanálise compareceu e me levou para análise, inclusive. Nietzsche, também, colaborou, mais a frente, para conturbar a racionalidade como uma explicação pertinente pra supremacia humana do mundo. Em um de seus pensamentos, em algum livro, ele afirma que nós vamos apagar rapidamente, a nossa presença no universo. Que ela não significa nada. Então, a razão não pode ser algo tão preciso assim. Li Foucault, a filosofia política sempre me mobilizava muito, também. Com Sartre, encontrei Fanon. Estudei outros autores latino-americanos, como o Gregório Barenblitt, passei pela Esquizoanálise porque, na escola sindical, era bem importante análise de grupos, entender como é que os grupos se constituem, quem são as figuras que estão ali presentes. A subjetivação política. E, nos últimos quize anos, eu tenho me aproximado disso que chamamos Epistemologias do Sul. É importante reconhecer que todo esse percurso é constituído com Paulo Freire que está comigo desde o Magistério.

A grande maioria dos docentes explicitam a forma como constroem suas trajetórias epistêmico-políticas, a partir do marxismo, dos estudos críticos, das dimensões pós-coloniais e, por fim, dos estudos decoloniais. Certamente, não é nosso objetivo construir uma concepção única e total do que é “crítico/crítica”, mas é importante que explicitemos quem são os nossos interlocutores intelectuais e políticos quando estamos interessados em pensar a consolidação de saberes e práticas anti-hegemônicas no âmbito do ensino superior. Nas narrativas docentes apresentadas, aqui, ao pensarmos em como poderíamos dar contorno a uma certa genealogia (Michel Foucault, 1971/1994) do pensamento crítico na produção de conhecimento, deparamo-nos com alguns eixos comuns. Compreensões construídas no matiz de movimentos da Escola de Frankfurt - adotada com tal nomeação por Horkheimer na década de 50 - e da Teoria Crítica parece ter sido um consenso. Isso porque é inegável que as críticas que seus pensadores construíram foram e são muito importantes para que possamos compreender um cenário radical de mudança que se alastrou nas humanidades como um todo e de sobremaneira

no que temos chamado de um pensamento político progressista. Ademais, a Escola de Frankfurt é, comumente, considerada uma tradição de pensamento que, mais à frente, irá embasar a teoria social-política pós-colonial e decolonial, sobretudo, em função dos estudos culturais realizados pelo coletivo (Gurminder K Bhambra, 2014).

Diante dessa atmosfera, nunca é demais dizer que uma frente de práxis decolonial está, intimamente, relacionada a uma postura anticapitalista.

Roberto: em algumas coisas eu sou radical, quer dizer, eu fui formado para trabalhar dentro do capitalismo, e hoje em dia não me interessa mais o capitalismo. Lógico que eu tenho que acompanhar, eu tenho que saber por que é um monstro hegemônico que paira sob tudo, mas o meu trabalho só me interessa fora do capitalismo, só me interessa desenvolver as outras economias, os grupos subalternos, eu só vejo possibilidade a partir daí. O que não quer dizer que não tem articulação com a economia capitalista e com a economia do setor público. Tem que ter, mas o meu foco não é esse, eu não quero. O que eu quero é através do conhecimento, através da prática política fortalecer as populações indígenas, fortalecer as periferias urbanas. Essa discussão da decolonialidade tem avançado bastante, o que no meu caso vem se construindo aí há mais de 30 anos. De modo que hoje, eu tô interessado no debate da economia ecológica, no debate da economia do cuidado, economia popular, economia solidária, e tal, etc.

Marlise: eu sou hoje uma feminista anticapitalista, e acho que a gente tem que fazer coisas concretas na direção de mudança do sistema.

O conhecimento, dessa forma, não é tomado como uma teoria que se aplica a uma verdade do mundo. As teorias são utilizadas por esses docentes como dispositivos que colaboram para a compreensão de realidades que eles desejam transformar a partir de um ethos subalterno. Seja qualquer grupo, historicamente, subalternizado. Inclusive, é comum que os docentes abandonem essa ideia de que há uma teoria à priori que lhes encaixe perfeitamente no que eles pretendem investigar. Decolonizar o conhecimento é, também, tomar outras fontes, não tradicionalmente, acadêmicas, como pontos de partida para a produção da ciência e da resistência.

Hill: sempre nos livros gostei muito mais imagens, das figuras, do que da coisa escrita. O mundo entra, para mim, pela imagem. E, sendo assim, eu nunca tive esse amor intrínseco por nenhuma teoria. Sempre o que me levou a teoria foi um problema que encontraram no campo da arte. Eu sempre vi a imagem a partir de uma contextualização histórica. Eu amo história e, para mim, ela é uma imagem. O que me levou, inclusive, a ser historiador da arte. Eu fui muito mais educado para entrar na história pela imagem do que entrar na história pela teoria, pelo conceito (...) a imagem para historiografia positivista é sempre algo secundário. A palavra, a letra, o verbo, o arquivo, o documento,

vem primeiro, e para mim, não. Para mim, a fonte primária é imagem, eu sempre começo pela imagem. Eu não fiz, então, questão nenhuma de me especializar, de ser a referência do teórico fulano de tal. Eu sempre me referenciei de várias pessoas desde que o pensamento delas e a teoria delas dissessem respeito a aquilo que eu tava lidando naquela problemática imagética, entende? A minha ligação com a vida e com a arte é uma ligação erótica. Então, esse para mim é um farol que me leva a pensadores, que me leva a teóricos. O Eros, o corpo humano, eu penso muito a partir do corpo e das teorizações do corpo, né? Da experiência e da política do cotidiano.

Marlise: aí o ativismo vem correlato né, porque eu não acredito em produção do conhecimento sozinho, assim, para mim, conhecimento é um instrumento, é uma caixa de ferramenta para mudar o mundo, né? Então, saber é para mudar, transformar a realidade. E o que tem que ser transformado? A situação das mulheres, das mulheres negras, das mulheres trans, das mulheres pobres, das mulheres periféricas, é isso que eu me dedico desde muito cedo.

Nessa direção, várias teorias sociais emancipatórias começam a embeber os/as docentes de uma pedagogia política de transformação. Para Bortolus, Judith Butler despontou como uma importante referência de construção crítica. No início da conversa com Marcos Bortolus, quando eu o questionava sobre suas autodeclarações sobre gênero e sexualidade, ele assume que tem estudado novos campos de saberes para complexificar a sua atuação na discussão sobre inclusão e Direitos Humanos.

Tô estudando um pouco da Teoria Queer que é um campo que tem me atraído porque como eu trabalho com essa questão da inclusão na universidade, não só pessoas com deficiência, mas também alunos indígenas (...) esse campo tem aparecido. Eu, por exemplo, estava em uma palestra de pessoas com deficiência, o Queer apareceu como um conceito interessante também para as pessoas com deficiência. Depois, eu estava assistindo uma apresentação de uma dissertação, na USP, ligada à música, músicas do mundo e tudo, o autor da dissertação também usou o conceito para dar conta de algumas coisas. Então, é um conceito que tem me atraído atualmente, eu tenho conversado sobre, tenho começado a fazer uma pesquisa e parece interessante para dar conta de conceitos mais abrangentes, né?

Nessas construções que rompem com campos disciplinares, Bortolus propõe lecionar um programa de aula sobre processos criativos, na Engenharia, em 2003, por entender que a formação tradicional nessa área, muito pelo contrário, inibia a criatividade com tanto conteúdo estático e prescritivo das ciências duras. Esse programa foi construído, a partir de várias vivências fora da universidade, como por exemplo, terapias holísticas, análise lacaniana, biodança, teatro e a da própria fé.

Mobilizado por esses saberes, os docentes aplicam essas experiências na construção de disciplinas. Uma invenção que rompe com padrões estéticos disciplinares.

Roberto: eu diria que coisas pessoais é que nos tornam mais essa coisa pluridisciplinar e transdisciplinar. Eu acho que tem um ethos da gente muito forte, sabe? Eu sinto isso muito forte, convivendo com outras pessoas e outros campos do conhecimento. Eu brinco que o arquiteto é formado para ser um autodidata, uma coisa muito ampla, várias disciplinas contribuindo na formação, com essa perspectiva da transformação da construção, da proposta, né? Tem essa brincadeira, que o arquiteto é o profissional que carrega uma proposta na mão, né? Isso é muito forte, porque além disso tem um ethos ser um pouco poeta na arquitetura. Não pode se levar muito a sério, tem que ter uma questão estética muito forte, né? Não, apenas, da forma, mas da poesia né, da Poiesis. Enquanto o economista é ao contrário. Ele esquece o resto todo foca só na economia, e é formado para ser cínico, né? Então, são dois campos opostos de uma certa forma, como eu trafego nos dois há 40 anos, ou mais de 40 anos, eu fico meio, eu sou cínico na Arquitetura e poeta na Economia.

A partir dessa trajetória diversa e, vale dizer, de forma inesperada para qualquer um que estereotipe um acadêmico da Engenharia, Bortolus constrói um projeto de extensão universitária a partir de uma metáforização com a cosmologia Hindu (Marcos Bortolus, 2014).

Marcos Bortolus: eu faço uma relação entre os processos de criação e invenção e os deuses Hindus, por isso que chama a Extensão Universitária e a Dança de Shiva. Então, você tem um Deus que é um Deus conservador. Nessa parte, eu entro numa trajetória formal de estudo pela graduação, o mestrado e o doutorado que vem de alguma coisa que já existe. Depois, a partir de terapias, vivências, que eu fui fazendo fora da universidade, eu vou mudando meu olhar e aí que eu começo a desconstruir alguma coisa, que aí eu entro no Shiva, né, que você desconstrói o seu olhar e abre espaço para outras coisas. E nesse abrir espaço você cai em uma espécie de vazio, né? Que tem de possibilidades, que é um espaço, que é a criação de novas possibilidades, de novos percursos.

Dessa forma, Bortolus identifica a importância de se pensar processos criativos em um curso tão, historicamente, voltado para as técnicas. O que ele faz a partir de cosmologias não só, radicalmente, distantes da Engenharia, mas de fora das referências eurocentristas das próprias humanidades que se dizem críticas e progressistas. Rompendo com padrões ocidentais de construção de crítica ao experimentalismo racionalista da ciência moderna, Bortolus nos convoca à Dança de Shiva como condição de se reinventar

a universidade na direção da ampliação de sua autonomia e na valorização de distintas emoções para habitarmos os distintos territórios que a extensão permite.

Em um movimento interminável de autocrítica, os/as sujeitos/sujeitas dessa pesquisa apontam limites ao modelo mais tradicional de produção do conhecimento. Como, por exemplo, às posturas mais, prioritariamente, conteudistas. Ou, nas palavras, de Paulo Freire (1986), à educação bancária.

Bortolus: os professores não só da universidade são muito conteudistas. Isso está relacionado ao poder. Porque o poder do professor, em tese, está em saber um conteúdo que ele vai passar, né? Então, você começa a desconstruir porque todo conteúdo ele é importante, alguém se dedicou àquele conteúdo. Mas, não é imprescindível que você saiba todos os conteúdos porque isso é, humanamente, impossível. O que nós precisamos é conhecer os contextos, então diante disso você começa a romper com essa hierarquia do conteúdo, sabe? Até porque um conteúdo pode ser interessante para alguém mas pode não ser interessante pro outro. Ou, então, ele é interessante no momento, mas não é no outro. Se você começa a carregar tudo quanto é conteúdo você pode cair no imobilismo porque você não consegue lidar. Então, as ideias que eu uso tem muito a ver com o não saber.

Matheus: esse sentimento de incompletude é, talvez, o sentimento que defina minha trajetória acadêmica, viu? Eu sempre acho que eu não estou pronto, eu sempre acho que eu posso ser um professor melhor, eu sempre acho que eu tenho que estudar mais, eu sempre acho que eu tenho que entender melhor aqueles fenômenos. E eu adoro estudantes que me instigam, que me perguntam, que me provocam.

Na recusa, portanto, à ideia de que existe um intelectual iluminado versus um estudante ignorante, esses docentes preferem pensar a produção do conhecimento a partir dos campos da experiência disponíveis: deles e dos estudantes. E evitam, portanto, alguma prescrição que determine lugares à priori de quem ensina e de quem aprende.

Luciana: como é que eu posso ensinar igualdade, a partir de relações de desigualdades, se eu me coloco no lugar de quem tá pronto, de quem manda, de quem já sabe, né? Então, eu acho que é bem importante conquistar essa possibilidade de um ensino dialógico. Sem que isso seja retórico, nem uma construção conceitual. Acho que, às vezes, é isso, né? Tem pessoas que fazem construções conceituais muito bonitas assim, muito, que são feitos de pensamento muito bonitos, muito brilhantes, muito geniais; mas que têm uma conduta péssima na relação com os alunos, nas alunas. Assim, eu não acredito nesse tipo de relação, eu acho que esse tipo de relação não é decolonial, eu acho que é extremamente colonial. Porque eu acho que toda vez que a gente fala de poder que subalterniza eu acho que a gente tá falando de colonialidade, de ecos dessa colonialidade né? E olha, aprender a fazer isso assim é bem legal, se inspirar nos modelos territorializados, corporificadas, nos modelos que não separam saber do fazer.

A educação bancária, apenas, deposita nos discentes alguns “comunicados” que devem ser memorizados e repetidos para que conteúdos sejam arquivados e usados quando solicitados. Por outro lado, a educação libertadora provoca o aluno a participar do processo de aprendizagem, promovendo diálogo e questionando, criticamente, a realidade em que vive para que ela possa ser transformada tendo em vista o bem comum (Paulo Freire, 1986).

Márcia: eu tô com uma dificuldade muito grande com ensino remoto por conta disse. Porque eles nem aparecem com câmera, né? Então, você fica lá só a sua cara, não tem aquela ligação. Mas, normalmente, o que eu faço é preparar uma aula pro público com quem eu vou conversar. É zootecnia? É agronomia? Então, eu vou falar de ecologia, supomos. O que que tá lá na ementa? É isso daqui? Então eu pego o que tá lá na ementa, eu joga, puxo... “pra que você tá aprendendo isso? Pra que que você tá aprendendo ecologia dentro da agronomia?” Essa é a provocação, sempre.

O contexto pandêmico e o modelo emergencial remoto têm trazido desafios para que uma prática crítica, decolonial e afirmativa seja possível em toda a sua potência.

Marlise: não entro em propostas dessa natureza em que eu me vejo como iluminada. Nunca trabalhei desse jeito, então assim, dar aula pra mim, é como eu já te disse, é tão natural quanto respirar. Então, assim, eu gosto de dar aula, eu tenho gosto, prazer nisso. Que bom que eu achei uma profissão, que eu me realizo pessoalmente exercendo ela, então assim, meus alunos também percebem isso. Eles percebem meu olho brilhando, justamente, porque a minha vontade de tá ali com eles é uma vontade dessa troca. Por isso, pra mim, tá sendo muito sofrido assim, esse processo da distância né, to no meu limite (...)

Ainda assim, esses docentes se implicam com formas de conhecimento que convocam o sujeito ao ato de aprendizagem. E, dessa forma, esse diálogo transformador, entre professores e alunos, só é possível quando o docente atua como um mediador e não como o detentor de uma verdade a ser depositada nos estudantes. E esse movimento de mudança pela Educação, então, é tanto mais potente quanto mais os docentes assumem, sem falsa modéstia, que eles não sabem de tudo. Mais do que se tornarem transmissores de um saber exato, esses docentes se entendem como formadores de sujeitos e cidadãos e se implicam na iniciação dos alunos nos complexos códigos da universidade pública, por exemplo.

Marlise: tudo que eu puder inventar pra fazer com que os alunos se sintam responsáveis pela construção desse conhecimento junto comigo, eu comprometendo eles

e elas, nessa virada, nessa aventura de conhecimento, eu faço. O que tiver à minha disposição, eu escuto, eu faço avaliação crítica no final, eu mudo o programa de um semestre pro outro. Porque o que funcionou, funcionou; o que não funcionou, não funcionou. E, assim eu sigo assim, né? Entre acertos e erros (...) não acerto sempre (...) Seminário, por exemplo, para mim é um negócio super importante, porque é a hora deles falarem sobre e de se colocarem, de trazerem dúvidas. Agora, na internet, de forma remota, como é que a gente faz isso, né? É muito difícil. Com as aulas assíncronas, eu tenho inventado coisas colaborativas. Tipo glossário, né? Começa uma atividade da minha disciplina que eu to dando direto, no primeiro período. Me botaram, desde que começou a pandemia, no primeiro período da gestão pública, que são os alunos do noturno. O que tenho visto é uma evasão, né? Que tá acontecendo em vários cursos, todo mundo chega e cai nessas telas aí. Que graça isso tem na vida? (...) aí assim, vamos fazer um glossário coletivo, eu tenho tentado assim. “Vamos ver filme?”. Passei, no final da disciplina, que já tá todo mundo um bagaço, os meninos tão lá enlouquecidos fazendo trabalho, prova, agora nós vamos assistir um filme. Nós vamos ver documentário e comentar documentário. Eu fico inventando todo o caminho que eu acho que é possível e pensável. Criei um tal de roteiro semanal de aprendizagem, toda semana eles recebem um roteiro, a aula dessa semana desse dia é isso, desse dia é isso, tem que ler isso, tem que ver o vídeo tal, sabe assim, bem mastigadinho. Porque eu tenho que ter cuidado dessas pessoas, porque elas tão ali largadas, né? Muitas não sabem nem o que é UFMG, ou por ignorância, ou por desatenção, por tudo. Mas assim, primeiro período caramba, tem que receber essas pessoas, né?

Hill: e quando você tá na universidade pública, Ricardo, você lida com uma série de problemas. Porque os alunos, coitados, são submetidos ao sistema educacional de Ensino Fundamental e Médio que é verdadeiramente atroz e hierárquico. Muitos estudantes caem na universidade de paraquedas sem saber onde eles estão pisando, né? Eu sempre fico muito preocupado em abrir a minha audição para esse tipo de problemática. E sempre tento, também, desmistificar aquele lugar de que conhecimento é algo inalcançável, de que conhecimento é algo só para poucos. É, justamente, a autonomia universitária que me permite atuar dessa maneira mais acolhedora. Eu acho que não deveria ser, mas a universidade tá sempre pagando a dívida do ensino médio nesse processo de adaptação dos alunos a esses novos códigos da dimensão pública. Precisamos colaborar para que os alunos tenham acesso ao mínimo possível para que no decorrer da formação deles, eles tenham conhecimento e possam ir progredindo nesse sentido.

Alexandre: eu gosto de separar os alunos para trabalharem em pequenos grupos, que isso dá mais autonomia e mais iniciativa, e acho que isso se reflete, também, um pouco na minha na minha prática como orientador.

Nessa direção, ao assumir ações junto ao Paramec, um projeto de extensão transdisciplinar voltado para a construção de tecnologias de cuidado às pessoas com deficiência, Marcos Bortolus transforma o desconhecimento seu e dos alunos participantes em possibilidade de aprendizagem:

Em nosso grupo havia pessoas da Engenharia, da Terapia Ocupacional, da Fisioterapia. Mas, de fato, ele não funcionava como um grupo transdisciplinar no início. Era assim, os alunos da Engenharia faziam um projeto separado. Esse projeto era submetido aos alunos da Terapia Ocupacional e, depois pra Fisioterapia. Só depois que eles iam testar o que construíram junto às pessoas com deficiência. Aquilo já estava me incomodando e os alunos perguntaram “ah professor, a gente quer uma metodologia que possamos trabalhar, de fato, juntos no projeto. O que você pode sugerir para gente? Eu falei “a melhor metodologia é o não saber, falei assim, a gente não saber o que que a gente vai projetar é o começo da nossa interação com as pessoas com deficiência, já que são elas quem vão usar os equipamentos. Aí eu comecei a inverter a coisa, inclusive eu falava com eles “vocês podem até interagir e chegar à conclusão de que não precisa de tecnologia nenhuma”

Uma grande parte do que se apresenta como estratégia docente é o inesgotável desejo de permanecer em pesquisa. Algo que se transmite aos alunos/alunas.

Matheus: outra característica minha como docente é essa, eu não paro de estudar, então eu sempre estudo e sempre busco a transdisciplinaridade. E isso vai passando pros estudantes também. Por exemplo, eu entendo que é importante os alunos entenderem a nutrição e, as vezes, eles querem falar disso. Aí eu tenho que toda hora puxar eles “mas o espaço de discussão no nosso grupo é agricultura familiar. Então, quero que vocês discutam nutrição aplicada à agricultura familiar”

Supreendentemente, o tema da decolonialidade aparece como possibilidade de um segundo doutorado para Cida. Esse parece ter sido o modo como Cida teve de assumir que, em sua formação, ela gostaria de aprofundar temas que um terceiro Pós-Doc não seria capaz de lhe oferecer.

Cida: Eu falei que não queria fazer Pós-doutorado, eu quero fazer Doutorado mesmo, já fiz Pós Doc. E eu senti assim uma ausência de um chão, de umas coisas que eu precisava aprender mais no miúdo do negócio. Então, eu entrei lá no Programa de Sociologia da UFMG. Montei o projeto, mandei o projeto, fiz prova aí passei, aí comecei, aí tem uns meses aí que eu to fazendo outro Doutorado na Sociologia. Para estudar essa questão, a minha temática sobre decolonialidade por dentro, né? Quero pensar o projeto de decolonização da universidade por intermédio dos saberes tradicionais e do notório saber. Que foi algo que tinha sido um trem que eu participei com muita luta em equipe e etc.

Se o saber é inacabado e, historicamente, construído é sempre interessante poder pensar na produção da ciência como algo que se dá entre confronto entre o “saber sistematizado” e o “saber cotidiano”. Dessa tensão, surgem novas perguntas, novas

demandas e ressignificações que redirecionam as escolhas acadêmico-políticas dos docentes no ensino superior público (Maria Isabel da Cunha, 2019).

Nesse contexto, a modéstia em fazer um segundo doutorado para fundamentar melhor a prática decolonial é exemplar. O notório saber é um dispositivo que desloca os/as docentes envolvidos com a Formação Transversal (FT) em Saberes Tradicionais. De modo que eles recusam o lugar de um suposto saber total e permanecem em um estado constante de desejo de saber que permanece sendo uma estratégia política de resistência cosmológica afroreferenciada.

Cida: eu não tô fazendo esse doutorado para progressão de carreira. Eu tô fazendo, para mim, esse doutorado na Sociologia. Porque eu acho que essa discussão da decolonialidade ela é muito boa e necessária e eu não quero tá fora dela. E o doutorado foi um jeito de estar dentro e eu falei “eu vou estudar, vou estudar esse assunto porque eu tô tocando em questões de um conhecimento que precisa ser sistematizado”. Se não, os brancos vão sistematizar e ainda vão pôr na conta deles. Então, se eu faço um doutorado e escrevo uma tese, eles podem até contar mentira. Mas, que a tese vai tá aí pra contar a verdade vai, tá! Ao, mesmo tempo, eu sei que eu estou em lugar de aprender, então, ainda que eu queira discordar de falas racistas de alguns professores, eu domo meus demônios e coloco o espírito na geladeira, para me tranquilizar. Porque eu não quero problema com essa galera, eu quero fazer minha tese em paz. Eu não vou catequizar ninguém, eu não vou para a Sociologia catequizar os professores, né? Porque eles têm a trajetória deles, são pagos para isso, para serem professores, então não vou mexer com isso, porque se eu se eu ponho professor numa saia justa perante meus colegas que estão começando, ele vai achar que eu estou desautorizando-o, né?

O cálculo entre ser uma docente titular, com uma trajetória impecável, que topa realizar mais uma formação estudantil na universidade em que trabalha, não é tarefa fácil. Cida não abandona, ainda da posição em que está, uma preocupação com a formação de alunos/alunas do Programa de Pós em que, agora, ela é estudante. As ponderações e inflexões sobre a dinâmica do poder colonial e sobre como dismantelar isso de dentro da instituição em que se trabalha/estuda é um grande desafio.

Luciana: então, tem uma coisa de um passo atrás quando se quer decolonizar. Eu acho que também tem uma coisa que é de tentar construir os diálogos mesmo, em nível de paridade epistêmica, entre os saberes tradicionais, os diversos né, e os saberes que já estão dentro da universidade. E o notório saber permite isso e nos dá também mais recursos formais para contratação de mestres e mestradas tradicionais para essas aulas,

para participação em bancas, para processos de orientação de Mestrado e Doutorado. Por exemplo, eu já coorientei uma tese de doutorado junto com a mestra Pedrina de Lourdes Santos³¹. E foi muito importante porque são negociações novas, né? Tudo isso é muito experimental porque a gente vive nessa Matrix³² moderno-colonial. Os mundos eles são muito distantes uns dos outros, né? As desigualdades são abissais mesmo. Então, construir as pontes, construir as aproximações, envolve muito trabalho. Porque há muito desconhecimento recíproco. Todos esses legados das violências que construíram essas desigualdades são preciso superar com delicadeza, com cuidado, com respeito, né? Então, são muitas coisas em jogo, e a gente acredita que o notório saber possa radicalizar né, essa entrada no campo da pesquisa também. (...) Vários desses mestres, dessas mestras, são - eu não gosto de usar essa palavra “analfabetos” - porque eu acho que aponta para o lugar de uma falta onde existe uma riqueza, né? Eles são formados na oralidade, né? Não na escrita ocidental e, por isso, o notório saber é tão importante.

O notório saber, nesse sentido, opera como uma medida afirmativa, de caráter excepcional para reconhecimento público de conhecimento e erudição de outros povos.

Como contribuir com a produção do conhecimento sobre as relações sociais de modo que não reproduzamos o discurso de neutralidade da ciência moderna, mas que, também, não corramos o risco de reduzir ao essencialismo da experiência vista como um postulado? (Manuela de Souza Magalhães, Daniel Antônio Gomes Cruz, Suellen Guimarães Alves, Thalita Rodrigues, 2010, p. 117).

Shirley: Ai, é tão bacana isso, veja só, em Minas Gerais começou esse processo de formação de professores indígenas que foi no final dos anos 90. Em 2000, eu tava na escola sindical e aí eu recebi um convite para ir, nessa formação, e falar com os professores indígenas que estavam se formando sobre a política do branco. Nossa, isso abriu pra mim tanta coisa. Foi um convite fantástico, né? Porque, até então, eu nunca tinha me colocado essa questão de que existia uma “política do branco”, já que existia, até então, a política como uma coisa única. Foi, assim, que eu sempre estudei no curso de Filosofia, então essa questão... quer dizer, procuraram uma professora de filosofia que trabalhava com política pra responder uma pergunta que não tava colocada pra mim e isso abriu o horizonte. Acho que isso me descolonizou bastante, né? (...) então ali eu comecei o meu primeiro contato, que foi com o povo Xacriabá e ir pro território deles foi um grande desafio, foi uma viagem muito longa, as condições eram muito difíceis e muito

³¹Mestra Pedrina de Lourdes Santos é reconhecida como pesquisadora com grande conhecimento em cantos e oralidade em línguas africanas de matriz banto, em história e cultura afro-brasileiras, sobretudo, no que se refere às artes rituais do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, e como pensadora negra sobre relações étnico-raciais.

³²Em referência à franquia de filmes Matrix de Lana Wachowski, Lilly Wachowski

inusitadas para mim, né? Eu me lembro que, no primeiro dia, eu cheguei, tinha aquela coisa assim, “olha, a gente não sabe de onde vem a água então nós vamos levar a garrafa d’água”. Aí eu levo a minha garrafinha lá, eu e a minha garrafinha de água, e quando chega lá, um calor imenso e tinha uma geladeira e todo mundo punha a água lá. Eu tinha duas chances, ou eu punha a minha água lá e ficava com a água gelada ou eu bebia água quente. Depois de um tempo eu falei “ah gente, você começa a entender que você tem que se jogar no mundo”. Experimentar o espaço. E entender o que que as pessoas estão dizendo, como é que elas se protegem, como elas se relacionam com a saúde. Não dá para ser com os meus padrões, então essa entrada foi tudo. Foi lá, também, que eu aprendi muito das lutas deles e entendi muitos outros pontos, também. A forma como eles entendiam de ser coletivo, como é que constrói a identidade, como é que você entende o outro, que é um negócio assim esplêndido.

Diante dessas posições que reconhecem a assimetria entre experiências cosmológicas tão distintas, é preciso assumir certa

(...) predisposição para que o conflito seja parte do processo de tradução (que colabora para o enfrentamento da idealização de certa *harmonia social* como resposta democrática, já que a diferença não precisa ser eliminada ou silenciada, mas tomada nas tensões e dilemas das negociações político-identitárias (Manuela de Souza Magalhães, Daniel Antônio Gomes Cruz, Suellen Guimarães Alves, Thalita Rodrigues, 2010, p. 117).

A prática decolonial, muito mais do que um discurso estético plástico, é uma prática de reconstrução de si na relação com o mundo. O que não acontece envolto a consensos e sabores comuns e conhecidos. Isto é, decolonizar-se é colocar o próprio corpo, na roda, a partir de experiências que não são balizadas pela ordem ocidental. Abrir-se ao encontro com o diferente, na prática, não é algo simples e exato. E, sendo assim, requer disposição e delicadeza; afinal os estranhamentos serão inevitáveis no encontro de mundos cosmológicos cindidos pelo poder colonial

Dessa forma, a prática docente pode se abrir ao reconhecimento de que há sempre um algo-a-mais a ser investigado na relação com o mundo; já que, ainda a tanto a se conhecer. Essa disposição à experiência e ao saber do outro interfere, decididamente, nas formas que essas professoras encontram para a solidificação de um campo de pesquisa, por exemplo. Sem prescrever linhas de pesquisa muito fechadas, esses/as docentes trabalham a partir dos anseios e desejos dos alunos:

Matheus: a minha linha de atuação é, totalmente, fora do padrão (...) eu não tenho linha de pesquisa. O que eu trabalho é relatando os dados que a gente tem em Extensão e escuto os anseios dos meus estudantes. Então, aí você vai entendendo por que eu não

tô na Pós. Por exemplo, eu tenho uma estudante, isso é caso real, que quer trabalhar diferenciação sexual em peixe ornamental. Então, eu montei experimentos com ela e ela fez o experimento no âmbito da iniciação científica. Outra estudante que descrever o impacto da hidrelétrica no Rio Mucuri, que foi algo atingiu a comunidade dela. E, agora, vou trabalhar com ela isso. Então, assim, eu tenho essa forma de atuação, que ela busca atender anseios e não ter uma linha verticalizada.

Luciana: é bem mais fácil isso de você dizer, por exemplo, “Olha, eu sou foulcaultiano e trabalho dentro de um Programa foulcaultiano e vou formar gente nesse programa”. Eu não vou condenar essa opção. Não vou ficar julgando e tal; mas eu acho que é mais fácil construir um caminho assim de sucesso, dentro das prescrições ocidentais, dentro do que está nessa estrutura pronta. O desafio está, eu acho em conquistar um lugar de conduta. Um lugar onde a sua subjetividade e seu corpo possam falar, conquistar um ensino, um lugar de ensino. Um lugar que eu acho que se alimenta na pesquisa e na extensão. E que retroalimenta a pesquisa e a extensão, também (...)

Alexandre: eu sou orientador que tem o hábito de orientar trabalhos que não estão diretamente relacionados com os meus temas de pesquisa (...) Claro, estão relacionados com as minhas áreas de especialidade, meus referenciais teóricos, mas enfim, não necessariamente são temas que eu tenha pesquisado. Eu gosto de incentivar os alunos a construírem os seus objetos de pesquisa. Eu planejo avaliações, na graduação, que exigem que os alunos construam seus próprios objetos de divulgação em vez de objetos que eu forneço e eles. Você vai escolher aquilo que te interessa, que te mobiliza, então eu gosto de trabalhar a partir das questões que mobilizam os meus alunos, isso na orientação também de certa maneira funciona, faz com que eu tenha, ao longo desses cinco anos, orientado trabalhos diversos (...) Eu entendo que o meu papel como professor, é ser um provocador, né? (...) Eu entendo que o papel da teoria é provocar a percepção, né? Isso provoca a percepção de diferentes temas, então entendo que o meu papel é que as questões sejam trazidas a partir das motivações pessoais dos alunos e que eu como orientador ou como professor é provocar problemas e os problemas são aqueles problemas que a teoria me sinaliza (...) Entendo meu papel como um encenqueiro por assim dizer, eu crio problemas para serem resolvidos. Mas, não necessariamente vou delimitar objetos de investigação, tanto é que pouquíssimos os meus alunos trabalham de fato com os temas que eu pesquiso.

Cida: eu acho que o que sustenta mesmo meu desejo, na docência, foram esses encontros que eu tive na vida, sabe? Desde trabalhar, ter um contato com o mestre artesão e o jeito assim, eu sou muito interessada em biografias, eu sou uma pessoa muito interessada (...) Lá na Ciência da Informação, eu sempre fiquei buscando uma literatura de fronteira mesmo. Tem essa coisa de você orientar, você vai lendo as coisas junto com seus alunos ali, né? O que eles vão te trazendo (...)

Ainda que seja um desafio não adotar um Programa de Pesquisa específico de formação de alunos/alunas – o que, inclusive, seria muito bem-visto por uma perspectiva mais tradicional, escolástica de produção do especialista do saber – os docentes assumem que aprendem enquanto orientam. E vivem, de forma radical, a ideia de que uma

reciprocidade na posição intelectual produz pesquisas e sujeitos mais autônomos e críticos. Nessa direção, os/as docentes utilizam estratégias variadas para garantir que os saberes e práticas que eles propõem sejam produzidos por meio de um diálogo intersetorial sem o qual seria impossível pensar nas resoluções dos problemas que habitam as sociedades contemporâneas. Nunca há um saber que será responsável, totalmente, pela construção de saídas para qualquer demanda da sociedade. E isso se reflete em escolhas pedagógicas complexas que têm como horizonte o diálogo, a produção coletiva e o reconhecimento de que há experiências que serão alcançadas pela via da troca.

Bortolus: então, a abordagem que eu uso assim, eu sou muito intuitivo, eu vou fazendo a coisa, só depois (...) por exemplo, teve um artigo meu que foi o conjunto de coisas que eu fui falando para as pessoas, relatando as experiências, eu fui dando palestra sobre isso, e aí chegou uma vez, eu tinha dado uma palestra, aí uma aluna falou assim “por que você não escreve isso?”. Eu falei “mas como?”. Aí ela me ensinou um jeito de pegar uma coisa e costurar com a outra. Na Engenharia, a gente escreve de outra maneira, uma maneira de escrever técnica, né? E aí foi a partir daí comecei a escrever mais livremente tipo ensaio.

Hill: se o professor ou professora fossem perversos, sádicos, covardes e ambiciosos eles vão transformar o conhecimento das pesquisas, em um ganha bolsas, em que o estudante só vai poder pesquisar aquilo que o professor quer. Esses conteúdos pesquisados pelos estudantes vão ser conteúdos que vão compor publicações, apresentações em congressos, nos quais o professor, as vezes, não vai nem mencionar autoria. É um processo de uberização do conhecimento, né? Então, eu acho que o que existe de mais perverso no campo da pesquisa é isso, esse processo de uberização em que o professor operacionaliza a capacidade do estudante em seu próprio proveito sem nenhum tipo de reconhecimento. Agora, é muito complicado, né? Porque, com estudantes mal-formados, sem acesso à informação, sem acesso ao conhecimento, como que a gente vai ter uma massa que exige dos professores horizontalizar o conhecimento? Essa horizontalização do conhecimento fica não mão de quem tem boa vontade em orientar. Porque quem não tiver vontade não tende a recrudescer essa relação hierárquica de que “eu sei e você não sabe”

É possível compreender como os/as docentes se abrem ao conhecimento dos/as discentes, a partir de seus interesses privados e coletivos, como pontos de partida para a produção de um conhecimento engajado na transformação social. É preciso reiterar que a relação com o grupo discente, ainda que em posições de poder distintas, é lócus de aprendizagem profundo para professor/a e aluno/a que se transformam nesse encontro. O que os une em torno de uma defesa intransigente da ciência como local de invenção humana de saberes mais democráticos e comunitários.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ao dizer que não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes, nos convida a refletir sobre nossa postura enquanto educadores diante dos saberes de experiência e dos saberes socialmente construídos nas relações culturais e históricas dos educandos. Ao mesmo tempo, o autor mencionado nos chama à responsabilidade de não só respeitar, mas de discutir com os educandos a razão de ser desses saberes em relação ao conteúdo dialógico (Santos Cezar, 2020, p. 1248).

Márcia: a agroecologia é uma ciência que vem do próprio nome, né? Vem de agro, de agricultura, né? Mas, na verdade, de agropecuária, né? Então, está ligada com os conhecimentos da ecologia. E dentro da Agroecologia ela tem várias formas de produção, a mais conhecida é a que a gente trabalha lá no ICA, a Agricultura Orgânica. A Agricultura Orgânica é que tá nesse leque dentro da Agroecologia. A Agroecologia envolve muito mais outros itens que não só a produção, mas é dentro da ciência.

Nesse âmbito, por estar em uma área que, historicamente, alimenta-se de uma série de saberes e práticas tradicionais e populares - ainda que a ciência hegemônica negue que tenha usurpado produções do chamado senso comum – Márcia mostra como modelos menos tradicionais de produção podem ser desvalorizados:

Tem uma coisa da biodinâmica³³ do Rudolf Steiner, que é o pai da agricultura biodinâmica que, dentro da Academia, até no meu doutorado, quando eu citei ele, a banca falou que se tratava de uma “ciência espiritual”. E eles quiseram mudar isso porque ciência é ciência e mundo espiritual é outra coisa. A biodinâmica tem uma ligação da produção um pouco mais a ver com cosmos.

Ricardo: o que você achou dessa crítica no doutorado? O que você pensa de saberes que não são, historicamente, produzidos no âmbito da ciência moderna, mas que colaboram pra produção do conhecimento, pra produção de tecnologia sustentáveis?

Márcia: tem uma coisa na Academia que é se não tem comprovação científica, eles não querem nem saber, né? E tem coisa que tem comprovação científica e que promove um dano maior como os próprios agrotóxicos. A agricultura biodinâmica ela tem trabalhos em que ela utiliza uns preparados que eles são produzidos dentro de um chifre de vaca, por exemplo. Aí eles enterram em determinada época do ano, e isso dentro

³³A Agricultura Biodinâmica é um modelo agrícola de produção que, assim como a Agricultura Orgânica, não utiliza adubos químicos, venenos herbicidas, sementes transgênicas, antibióticos ou hormônios. No entanto, ela tem sido tomada como uma referência enigmática porque se baseia, também, em cosmologias externas ao que a ciência moderna convencionou como conhecimento legítimo. Em sua base, está o desejo de uma produção em que haja a harmonização entre as forças cósmicas, a agricultura e o ser humano. Para mais informações acessar o artigo de Thiago Costa Ferreira: Ferreira T. C. (2018). Desvendando a Agricultura Biodinâmica. *Revista Eixo*, 7(3), 238-245.

da Academia é bruxaria, né? Ai se você colocar uma diferença entre agricultura orgânica e biodinâmica são esses preparados aí. Tem uma dissertação que mostra que esses preparados da biodinâmica produziram mais nutrientes numa plantação de cana quando comparado a um método de produção tradicional. Então, quando eu cheguei em Montes Claros falando de biodinâmica...

Ricardo: acharam que você era a bruxa, que tinha que ir para a fogueira?

Márcia: em outra época, talvez, eu fosse mesmo.

Na implacável tentativa de conquistar a hegemonia patriarcal e branca da Europa, durante o século XVI, mulheres, acusadas de bruxaria, foram queimadas pela Santa Inquisição Católica, com anuência do Estado. O que houve, aqui, foi o genocídio das mulheres que transmitiam, de geração para geração, o conhecimento indo-europeu nos territórios europeus. Várias dessas mulheres compartilham saberes e práticas xamânicos de tempos ancestrais. Essas formas de conhecimentos abrangiam uma diversidade de áreas, como agricultura, comunidade, astronomia, biologia, ética etc. A partir dessas matrizes de conhecimento, essas mulheres pensavam a possibilidade de construir formas comunais de organização da política e da economia. E, ainda que o extermínio dessas mulheres tenha se iniciado na Baixa Idade Média, ela se intensificou a partir do século XVI até o XVII, justamente porque com a ascensão do modelo moderno-colonial-capitalista-patriarcal de poder, esse coletivo de mulheres colocava em risco o projeto de poder dos europeus (Ramón Grosfoguel, 2016).

Dadas as suas qualidades de autoridade e liderança (*as mulheres indo-europeias*), os ataques constituíram uma estratégia de consolidação do patriarcado centrado na cristandade, que também destruía formas autônomas e comunais de relação com a terra. A Inquisição foi a vanguarda dos ataques. A acusação era um ataque a milhares de mulheres, cuja autonomia, liderança e conhecimento ameaçavam o poder da aristocracia, que se tornava a classe capitalista transnacional tanto nas colônias quanto na agricultura europeia (...) Ao contrário do que ocorreu com o epistemicídio contra as populações indígenas e muçulmanas, quando milhares de livros foram queimados, no caso do genocídio contra as mulheres indo-europeias não houve livros queimados, pois, a transmissão de conhecimento acontecia, de geração para geração, por meio da tradição oral. Os “livros” eram os corpos das mulheres e, de modo análogo ao que aconteceu com os códices indígenas e com os livros dos muçulmanos, elas foram queimadas vivas. (p. 42, *grifo nosso*)

É central reconhecer, nesse debate, que ainda que todo conhecimento parta de uma visão de mundo; são as cosmologias que colocam limites ao projeto colonial de saber que foram tomados como demoníacos - a partir do cristianismo - ou como desconhecimento

- a partir do crivo da Ciência Moderna. A monolatria epistêmica moderna, nesse sentido, tendo a enquadrar produções de saberes externas à ela como desconhecimento. E não reconhece que os vários modelos de ciência são produzidos a partir de distintas experiências sensíveis.

Dessa forma, permanecemos queimando seres humanos e saberes que tomam a Natureza como um ser vivo transformador e imprescindível para que possamos perdurar na Terra. Na direção contrária, várias pessoas partem do pressuposto que parte fundamental do nosso trabalho, como humanos/humanas, é transformar a natureza para nossos bens próprios.

No entanto, pouco se reflete sobre o fato de que em uma relação, sem hierarquias com a Natureza, nós, também, podemos ser os instrumentos do qual ela precisa para a Sua sobrevivência. Nesse sentido, é preciso mudar (ou ampliar) o vetor na relação Ser humano-Natureza. É preciso, dessa forma, construir um mundo epistemológico que não compreenda métodos não-tradicionais (leia-se: em contraposição ao racionalismo lógico, ao experimentalismo e ao positivismo), imediatamente, como superstição. Afinal, não nos esqueçamos, jamais, que a Ciência Moderna, ao substituir a hegemonia da Igreja Católica, ficou tão dependente de fé e crenças quanto antes (Alison Jaggar & Susan R. Bordo, 1998).

Nesse sentido, a obsessão pela verdade dos saberes e da vida - em contraponto às ditas inverdades religiosas -, levou a uma produção científica tão mitológica e dependente de fé quanto aos cânones da Igreja, na medida em que para se sustentar enquanto universal, a modernidade lançou mão de estratégias ideológicas com um alto potencial de “cegueira epistêmico-política”. Ora, a ciência moderna europeia, que se toma como ponto epistêmico zero – pretensamente - do mundo, ainda que representativa, apenas, de um território burguês, ocidental, cristão e patriarcal branco; não tem se aberto a outras visões de mundo que, também, interpretam e intervêm sobre o universo. Algo que foi possível por meio de uma sistemática e global política de extermínio de outras formas de conhecimento que centralizaram a Europa como não só a melhor, mais a única fonte de visão e referência do mundo (Ramón Grosfoguel, 2016 como citado em Tayane Rogéria Lino, Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, 2020).

Essas ficções poderosas (Lélia Gonzales, 1984) terminam por naturalizar lugares sociais e epistemológicos privilegiados em detrimento da desumanização e extermínio de outros. A hegemonia da Ciência Moderna tem servido a qual modelo de sociedade? A qual projeto econômico-cultural? Nesse sentido, deslegitimar a biodinâmica como conhecimento válido serve a qual projeto de sujeito e sociedade?

Luciana: E isso né, essa coisa de que ter consciência não é ainda transformar o mundo, né? Eu acho que o pensamento crítico é muito legal para te fazer ver algumas coisas, para construir consciência, mas isso não significa que ele te dar um instrumento para a transformação, nem de você, nem do mundo, né? Então, acho que isso é uma construção mesmo assim e eu acho que foi muito importante. Foi quando meu colega de departamento, o Cesar Guimarães³⁴, me convidou para ser curadora do Festival de Inverno da Universidade, foi quando eu tive uma experiência que, de fato, mudou tudo na minha vida. Do ponto de vista político, mudou do ponto de vista pessoal, mudou do ponto de vista epistêmico. Porque foi ao me questionar as produções culturais de Vanguarda, no Brasil, e tal, que vem essas coisas das resistências indígenas, as resistências quilombolas. Conheci aprendiz de Xamã, aprendiz de rezador, rappers e Mc's. Eu vi aquilo, assim, de perto de mim pela primeira vez, e foi uma experiência assim sabe, realmente que mudou tudo, sabe? Depois, já como uma atividade de Extensão, eu fui ao Mato Grosso do Sul assistir a uma reunião. Uma grande assembleia política dos Guarani e Kaiowá. Esse trem começou a me chamar. Mas, não sabia que eu ia fazer lá como alguém da Comunicação. Mas, foi na extensão que achei lugar pra isso na minha trajetória na Comunicação.

Dentro dessa perspectiva decolonial, é importante que não se escorregue na direção de um desconstrutivismo científico paralisante e maniqueísta. A ideia da decolonização não é abrir das potências epistêmicas, teóricas, conceituais e ético-políticas que já foram construídas pelos campos disciplinares. Afinal, esses docentes não pretendem a saída do próprio campo científico que, em seus nossos saberes e práticas, é o que está em disputa (Luciana Ballestrin, 2013).

Alexandre: existe uma certa expectativa de que a chamada descolonização dos currículos vai passar também por uma quebra do rigor disciplinar. A minha estratégia pedagógica, nos anos recentes, tem sido o contrário disso. A minha estratégia pedagógica tem sido situar referências que não fazem parte de um cânone tradicional, e usar com elas o mesmo tipo de rigor disciplinar e metodológico sistemático. Ou seja, descolonizar o currículo não é desdisciplinar o currículo por assim dizer. Eu me incomodo muito com essas com essas propostas contemporâneas de indisciplinas acadêmicas. Eu acho que o rigor disciplinar deve ser usado para diferentes referências dentro de um cânone conhecido e fora dele. Então, uma das estratégias que eu tenho usado e muitos alunos me dão esse retorno é trabalhar com temas que as pessoas esperariam que fossem temas em que não haveria tanto rigor acadêmico e trabalhar eles

³⁴Doutor em Estudos Literários (Literatura Comparada) pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), professor Titular da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integrante do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, atua principalmente no estudo do cinema e da experiência estética. Editor da revista Devires: Cinema e Humanidades. Integrante do Grupo de Pesquisa "Poéticas da Experiência". Coordenador-geral do Festival de Inverno da UFMG de 2012 a 2014. Coordenador da Formação Transversal em Saberes Tradicionais da UFMG. E-mail: cesargg6@gmail.com (texto retirado do Currículo Lattes)

com rigor de leitura, de referências teóricas, de metodologia de trabalho, muito bem sistematizado e amarrado. Faz parte do meu papel político mostrar que o conhecimento rigoroso ele deve ser aplicado a esse tipo de conhecimento marginal. Então, esse tipo de conhecimento não é uma desconstrução do conhecimento científico, ele é um aprofundamento do saber científico, na verdade. Eu não vejo como uma desconstrução da boa ciência, por assim dizer, ou da Ciência tradicional, o que eu estou fazendo. Eu vejo como um aprofundamento da Ciência. Os instrumentos científicos que as disciplinas das Ciências Sociais receberam, na sua história, são instrumentos que se bem e rigorosamente aplicados eles nos levam à perspectiva de questionamentos de discursos hegemônicos.

Shirley: não é pensar que todo conhecimento é conhecimento científico. Acho que não se trata disso. Nós temos várias dinâmicas de conhecimento. Mas, é importante é pensar que todo conhecimento científico pode ser construído em outras bases. Em bases que possam alargar a compreensão de mundo. E, ao alargar a compreensão de mundo, nós podemos potencializar o reconhecimento de um equilíbrio que combata a desigualdade.

Assim, parte da performance docente atravessa o reconhecimento de que não há neutralidade no conhecimento que se produz junto aos alunos/alunas. E que esse conhecimento crítico não significa renunciar a um conhecimento prudente e verossímil. Muito pelo contrário, assumir o papel de ser contra hegemônico das epistemologias ocidentalizadas, requer uma prudência e uma vigilância constante porque esses saberes e fazeres interferem nos modos de produção de vida das pessoas e das coletividades. Em alguns momentos, portanto, torna-se impossível não enfrentar os conteúdos disciplinares vinculado às discussões mais amplas que acontecem no campo legislativo do Brasil contemporâneo, por exemplo.

Márcia: é claro que, não posso dizer que a gente é imparcial. Nesses entremeios, você acaba colocando uma informação aqui e ali sobre questões políticas. Não é, assim, planejado, mas sai. Você acaba falando de aprovação da PL do veneno, o Projeto de Lei por exemplo, né? Então, quem tá por trás disso? Eu não vou lá e escrevo, no quadro, mas eu vou falando. Eles mesmos falam, não é uma coisa planejada, mas é isso. Às vezes se não tem o interesse eu não consigo despertar o interesse deles, eu não consigo fazer, aí a aula segue.

A politização da Educação é algo que acontece envolta a ideia de que o futuro de organização da sociedade depende desse corpo discente e de suas ações. Os/as docentes entendem que a cadeira que esses estudantes ocupam estão para além da formação em um

bacharel. Isso por si só é grandioso; mas a cadeira discente em uma universidade pública deve servir a um compromisso mais coletivo e multiplicador.

Hill: então para mim, por toda essa minha trajetória, por toda essa minha vivência, por todo esse meu sofrimento, sempre ficou claro para mim que o elemento mais fundamental e mais importante da universidade é o estudante. Fica claro, pra mim, também que o estudante está submetido a uma estrutura hierárquica, burocrática, autoritária, o que me faz, a partir do meu direito à autonomia, trabalhar e confrontar e destruir essa relação díspare e autoritária.

No âmbito das aulas de campo, as estratégias pedagógicas, inevitavelmente, passam por uma dimensão do se afetar. Não que, na sala de aula, não haja afetação. Mas, no campo, muitas vezes, a experiência com o corpo pode aparecer antes do que uma elaboração, por assim dizer, cognitiva.

Márcia: em campo, é essa coisa de levar até o lugar. Eu saio com eles e pessoal fala que é que nem uma galinha com os pintinhos. Eu saio pra aula prática e lá vão quarenta atrás de mim andando. Então, eu faço essa molecada pisar na terra, com a ajuda de funcionários e, também, eu ponho os monitores pra ajudar. Então, eu vou lá fazer um canteiro com eles, vamos ver o orgânico, ver como é que planta o orgânico, observar quando é um sistema alternativo de irrigação, mexer com equipamento que funciona pra agricultura familiar e eles se empolgam.

A pandemia interfere, radicalmente, na produção do conhecimento que exige, mais de perto, sensações corporificadas e que parta do pressuposto de que uma transformação de si e do mundo tenha que se dá pela via do afeto em espaços compartilhados.

Ricardo: pra quem gosta tanto de terra, Márcia, deve estar bem difícil para você essa coisa do remoto, né?

Márcia: Difícil demais. E não é só terra! É saudades de gente. Porque, antes da pandemia, você passava lá eles deitavam no corredor depois do almoço, ficavam o dia inteiro no ICA. Aí você vai mexendo com um, com outro, tá todo mundo lá! Agora não tem ninguém, se por acaso você for pro ICA não tem ninguém!

É perceptível que, na vivência de vários desses docentes, a vivência do campus está para além da sala de aula. E, nesse sentido, é preciso “reconhecer os afetos sem cair no emocionalismos (...)” (Bader Sawaia, Renan Albuquerque & Flávia Busarello, 2018, p.26). A saudade do campus e das rotinas universitárias locais, em função do isolamento como política pública, demonstram que, fora dos gabinetes, existem formas de laço com

a universidade que ultrapassam o local formal de trabalho. E, dessa forma, a dimensão dos afetos compartilhados entre alunos/alunas e docentes é, também, algo que se soma as estratégias pedagógicas de cuidado na construção de um ambiente propício para o ensino-aprendizagem.

Assim, na área de setor agrário e organização social no Brasil, Matheus promove uma sensibilização que possa pensar a formação nacional de modo avesso a como a história é, tradicionalmente, contada.

A gente trabalha as teorias da sociologia, da ciência política, da economia, aplicada na história do Brasil. Então, o que que a gente faz é abordar a história do Brasil, trabalhando essas teorias aplicadas ao caso do Brasil. Só que a perspectiva de análise do nosso foco é o meio rural. Fazemos uma crítica nossa à história, mesmo a história que a gente tem no segundo grau, que a gente estuda a história do meio urbano. Mas, o Brasil não é assim, ele surge do meio rural para o meio urbano. E é isso que eu trabalho com os meus alunos, a perspectiva do rural sobre a sociedade. Então, a gente trabalha as novas configurações no campo, as ideologias e o produtivismo com uma ideologia que da base para o negócio. Fazemos, depois, uma contextualização com os fenômenos que existem hoje no campo. E a última parte é uma parte para ver o fundo em antropologia, que a gente estuda a agricultura familiar.

O interesse por um Brasil, digamos, às avessas, é mobilizado por esses docentes tendo em vista que seus projetos de conhecimento começam a se vincular, diretamente, às potências que advém das margens desse país. De margens epistêmicas - das quais os olhares coloniais não enxergam muito além de um “atraso” – as práxis decoloniais enxergam o “passo atrás” como algo necessário para reconstruções menos hierárquicas no campo do conhecimento e da vida comunitária.

Roberto: a origem do CEDEPLAR é a origem dessa tradição do desenvolvimento regional e planejamento regional. Ela já é um casamento da economia com a geografia, com pitacos de outras áreas, política, sociologia, urbanismo e tal, então isso significou na verdade a mudança mais forte na minha vida. Porque foi quando nós precisamos sair de uma abordagem, vou chamar, aqui, de desenvolvimentista pra uma abordagem neomarxista. Isso aí, no final dos anos 70, no meu trabalho na Fundação (João Pinheiro), foi uma das razões por que eu sair do Estado. Porque eu não acreditava mais no planejamento que a gente chama de reforma social conduzido pelo Estado, então comecei a estudar Filosofia cada vez mais, trabalhando muito com a Amazônia. Então, em contato com uma população muito distinta, muito diferente né, isso teve um impacto muito grande na minha vida pessoal. Quando eu saí da Fundação e vim pra universidade a frase que a minha mãe dizia era que “daqui para frente você só anda para trás”. Porque do ponto de vista, vamos dizer, de renda, do ponto de vista, de postos e etc, era este o movimento. Eu estava recusando uma carreira tecnocrática, que se apresentava com muita força,

para uma carreira acadêmica, que pagava muito menos, me dava uma situação muito diferente. Então, foi uma opção em função, eu diria em grande parte, pela Amazônia, da fronteira amazônica e em parte também do conhecimento do interior de Minas.

Luciana: é potente os mestres e as mestradas nos ajudando a pensar as disciplinas. O modus operandi acadêmico. Então, digamos que nos bastidores dos saberes tradicionais tem muita riqueza também sabe dessas fricções e dos diálogos inter-epistêmicos também. Uma das coisas mais fortes, nesses encontros, é essa lógica de “passo atrás”. Que nos faz pensar quem é professor parceiro/ professora parceira. De realmente pensar quem assume a direção do curso, se somos nós se é o mestre e ou a mestra, né?

Sendo assim, é desse local tenso e paradoxal e sempre em movimento que os críticos decoloniais reconhecem a esperança em mundo que seja possível para além da modernidade e, por isso mesmo, transmoderno nos termos de Enrique Dussel (2016). A transmodernidade seria esse projeto que está para além da versão única e eurocêntrica da modernidade, de modo que seja possível enfrentar a modernidade eurocentrada através de uma infinidade de respostas críticas decoloniais que tomem os sujeitos do Sul Global não, apenas, geograficamente, mas, sobretudo, como lugares epistêmicos que foram subalternizados pelo colonialismo/moderno Europeu (Ramón Grosfoguel, 2009).

A decolonialidade adota a postura de que, apenas, a partir de uma diversidade epistêmica que será possível construir estratégias de interpelação da hegemonia intelectual e política eurocentrada. De modo, então, que o mundo do conhecimento possa se abrir para a decolonização dos conhecimentos inventados e apropriados pela Modernidade eurocêntrica. Essa Modernidade/Colonialidade ocidentalizada usurpou e monopolizou as definições do mundo e, sendo assim, a transmodernidade implicaria uma redefinição desses “consensos” da vida em diferentes direções. O que levaria em consideração a diversidade epistêmica do mundo, no horizonte de uma multiplicidade de sentidos até um mundo pluriversal (Ramón Grosfoguel, 2016).

Alexandre: eu acho que essas são categorias que são úteis e nas quais eu me envolvi, academicamente, porque elas me ajudaram a entender a minha experiência subjetiva. Então, elas foram chaves de análise importantes para que eu entendesse o mundo em que eu vivia, né? Quando eu li Fanon, por exemplo, “pam”! De repente, eu comecei a entender o monte de linguagem racial que estava subentendida no meu cotidiano e antes disso, talvez, eu não dissesse dessa maneira. Talvez, eu olhasse a partir de outro ponto de vista. E, de repente, eu comecei a perceber uma série de outras coisas, uma série de coisas no âmbito em que a experiência da racialização atravessavam meu cotidiano todos os dias. Então, quer dizer, eu não acho que é a minha experiência que está ali na proposição dos conceitos, mas eu acho que esse trabalho, essa reflexão, é

aquilo que me ajuda a entender o meu mundo, né? Eu acho que o meu papel como professor, então, é ajudar os meus alunos a entenderem o mundo em que eles vivem. Essa é a função do historiador, eu acho que essas coisas nos ajudam a perceber coisas que discursos hegemônicos não colocam em primeiro plano.

É interessante reconhecer, portanto, que esses docentes conseguem se ver, fortemente, atravessados pelas suas construções subjetivas (jamais esvaziadas de um projeto político) em seus projetos político-pedagógicos (jamais esvaziados de si mesmos).

Bortolus: quando eu estudava, na graduação, eu ficava muito incomodado com as aulas expositivas, aquilo me incomodava muito porque eu não me sentia envolvido. Eu, pessoalmente, não tinha muita ligação para as tecnologias. Uma coisa que eu sempre fiz, então, foi trabalhar os meus incômodos, assim uma coisa que me incomoda, eu tento resolver. Você, então, esses incômodos para todo lugar, está dentro de você, você começa a ter condições de resolver, de materializar soluções, de não ficar só naquele plano de a coisa tá incomodando. É uma consciência mesmo né, a consciência é muito isso, é como é que você analisa o que que tá se passando com você, e como é que você consegue materializar os seus projetos, as suas ideias e tudo. Dessa forma, eu comecei a fazer uma relação desse desenvolvimento pessoal com desenvolvimento profissional, já que hoje em dia as coisas são muito fragmentadas né, a gente é muito fragmentado. Então, eu tento juntar essas coisas, essa as coisas que eu fui aprendendo fora da universidade com o trabalho dentro da universidade.

Matheus: assim, os conhecimentos que eu tenho na minha perspectiva acadêmica, elas influem na minha vida social, não tem jeito de separar. Isso eu trago de uma reflexão também do Herli, porque a gente estuda o humano, a humanidade, então, primeiro, o que a gente estuda nunca defasa. Se eu aprendo a tratar uma doença isso defasa. A perspectiva humanística ela nunca defasa. E, por isso, que isso me instiga. E outra coisa que é um desafio todo tempo, porque tenho que estudar educação, eu tenho que estudar comunicação, eu tenho que estudar pesquisa sobre a extensão, de fato, eu tenho de estudar história do Brasil. Eu tenho que estudar, hoje, peixe ornamental, que é uma demanda dos meus alunos, então não dá, isso eu não consigo diferenciar, o que é o Matheus na sala de aula do que o Matheus em casa. Tanto que mesmo antes da pandemia eu tinha meus momentos de trabalho em casa, meus momentos de trabalho na Escola de Veterinária e meus momentos de trabalho no campo. Então não dá...férias, por exemplo, eu vou para a terra da minha esposa, então vou pra roça, então não tem jeito, não consegue separar, não! (...) isso, por exemplo, me força a trabalhar com produção de peixe hoje. Hoje, eu trabalho com peixe, até crio peixe em casa, mas isso partiu dos estudantes e eles me forçam, me pressionam o tempo todo, e aí nós vamos, porque a minha perspectiva de atuação é atendendo demanda de produtor, e tem muita demanda na produção de peixe.

Dimensões privadas e públicas, certamente, são um ótimo analisador para avaliarmos como um projeto de mundo, inevitavelmente, encontra-se engendrado a um projeto de sociedade. Ambas as esferas se reinventam de forma mútua e inesgotável. Algo

que o feminismo tem anunciado, desde a década de 70, como modo de não ficarmos presas as armadilhas que separam indivíduo e coletivo, bem como privacidade e mundo institucional como esferas, radicalmente, opostas.

O processo de socialização das experiências permitiu às mulheres constatarem que os problemas vivenciados no seu cotidiano tinham raízes sociais e demandavam, portanto, soluções coletivas. Veio daí a afirmativa ‘o pessoal é político’, questionando não apenas a suposta separação entre a esfera privada e a esfera pública, como também uma concepção do político que toma as relações sociais na esfera pública como sendo diferentes em conteúdo e teor das relações e interações na vida familiar, na vida ‘privada’. Na medida em que a dinâmica do poder estrutura as duas esferas, essas diferenças são apenas ilusórias (Cecília Sardenberg, 2018, p. 16).

Nesse sentido, foi interessante notar que, ainda que não pertencente a área das Ciências Agrárias, a experiência rural e popular, também, interferiu nas formas de desejo e na produção do conhecimento de outros docentes. Essas trajetórias fronteiriças entre o, supostamente, “antigo” e o “arrojado” produziram olhares cosmológicos de fronteiras com um potencial transmoderno considerável.

Roberto: as primeiras coisas que eu escrevi, chamadas críticas, eram, exatamente desmontando a ideologia do modernismo de uma certa maneira. Depois, tem essa questão do contato com os outros, né? Ou, com outro, né, da colônia, do indígena, e mesmo do fazendeiro e do roceiro. Eu sempre tive, talvez por causa da minha situação, em todos os contextos de uma certa forma, sempre meio ambíguo. Eu sempre tive uma proximidade muito grande com serviçais, entendeu? Sempre fez parte do meu modo de ser, o fato de ter ficado muito tempo, na fazenda, também. Eu convivia muito com o pessoal que trabalhava. Então, eu ajudava a tirar o leite, ajudava buscar cavalo. Trabalhava muito na roça, então eu tinha já um campo fértil por aí, de certa maneira, um terreno afogado, pronto para receber essas coisas mais populares.

O encontro com a diferença-desigualdade, nas fronteiras do mundo colonial/decolonial, pode mobilizar ressignificações profundas que reorientam os modos de existência, afetação e pensamento dos/as sujeito/as. Experiências que fronteirizam com mundos sociais muito distintos possuem, nesse sentido, um potencial transformador muito forte.

(...) as experiências das mulheres negras destacam a tensão vivenciada por qualquer grupo de outsiders menos poderoso que se defronta com o pensamento paradigmático de uma comunidade mais poderosa de insiders. Nesse sentido, uma variedade de indivíduos pode aprender com as experiências das mulheres negras como outsiders within: os homens negros, a classe trabalhadora, as mulheres brancas, outras pessoas de cor, minorias religiosas e sexuais e todos os indivíduos que, mesmo tendo vindo de um estrato social

que os proveu com benefícios do insiderism, nunca se sentiram confortáveis com as suposições deste último consideradas como certas (Patricia Hill Collins, 2016, p. 122)

Márcia, assim, reconhece que os saberes e práticas que constrói em torno de uma alimentação saudável produzem mal estares que desnaturalizam a forma de alimentação de quem acessa essa informação. Um incômodo pessoal que ela reconhece que ela produziu, ao longo da vida, em pessoas próximas, filhos, amigos e familiares. Qualquer um que se relacione com Márcia, definitivamente, começa a se questionar sobre o que ele/ela anda ingerindo em suas refeições. Essas problematizações que atravessam o seu cotidiano é, também, forma de produção do conhecimento que ela democratiza em outros espaços. Então, ao realizar críticas pertinentes ao modelo padrão CNPq de publicação, ela apresenta uma cartilha informativa para alimentação saudável que ela fez junto a outros dois colegas das Ciências Agrárias. Nesse material, eles apresentavam o que nós temos entendido como alimentação saudável e se ele tem chegado à mesa do brasileiro médio.

Para mim, a gente é como uma planta. A gente é o que a gente come, então eu fiz uma amarração por aí e eu achei que ficou legal.

Márcia construiu essa cartilha informativa a partir de uma demanda de uma palestra que realizou na Pós-Graduação do ICA. Ela entendeu que a produção que apresentou para os/as alunos/as poderia se tornar um material comunicativo para a sociedade. Dessa forma, ela pensou dois formatos de cartilha: um para a comunidade acadêmica e outro para o que ela chamou de Centro de Tratamento de Dependente Químico. Em suas palavras “*é muito questionamento com análises, o ruim é que você ler e você vai ficar meio pensando no que você tá comendo*”

Nessa mesma direção, outros docentes, também, pensam sobre os modelos e as funções de uma prescrição da publicação acadêmica. Matheus, por exemplo, ainda que não esteja, nesse momento, orientando na Pós-Graduação, tem colaborado no “academiquês” dos seus alunos.

Matheus: eu deixo bem claro para os estudantes qual é o valor que nós entendemos da publicação. Conversamos sobre o eles têm que publicar pra entrar na Pós-Graduação e, também, o que eles têm que publicar para passar em concurso. Tento

ensinar, aos meus alunos, um tratamento diferente da produção, da publicação. Então, a publicação pra eles não é um fim, é um meio para outros lugares. Então, ainda com todas as críticas à Pesquisa, não é a gente não publica. A gente publica muito, tem uma produção muito grande, mas é esse valor que damos pra ela. E aí, durante dois anos seguidos, os estudantes com maior pontuação na seleção de bolsas da Pós são meus estudantes.

O “academiquês” é importante para romper com um ciclo em que a semântica acadêmica seja privilégio, apenas, daqueles que herdaram a formação universitária dos seus familiares.

Luciana: acho que é muito importante, né? Gente como eu, gente que não tem essa trajetória de ser dono da universidade. Às vezes, eu vejo pessoas dentro da universidade tomando certas decisões que eu falo assim, “gente, que certeza que ela tem sobre esse espaço!”. O que acaba acontecendo porque você vê que isso tá dentro da socialização da pessoa, ela foi criada no ambiente em que ela viu o pai, a mãe, o avô, a avó, tomando esse tipo de decisão. Conhecendo aquela estrutura institucional, sabe? Se formando ali no maior sentido do termo, assim.

É possível, assim, perceber como práticas acadêmicas-militantes vão se tornando semântica de produção de um conhecimento privado e público em que a força do argumento não se altera em função de um ou outro espaço. Decolonizar o conhecimento e a ciência, muito mais do que um estilo estético e da moda, é uma necessidade que vários/várias desses docentes têm com a construção de uma universidade, radicalmente, democrática.

Esses professores reconhecem que projetos de vida, afetivos e militância, inevitavelmente, compõe o cenário de suas produções acadêmicas. Em uma recusa, portanto, da formação moderno-científica, que pressupõe uma cisão sujeito do conhecimento X objeto do conhecimento, esses/as docentes não conseguem estabelecer uma relação com o conhecimento que os esvazie de si mesmos. E, mais do que isso, assumem, publicamente, como as esferas privadas e públicas encontram-se engendradas no processo de produção de conhecimento científico. Ainda que isso não seja tão possível de se racionalizar.

Alexandre: se a gente sabe olhar as mediações, então, a minha experiência particular por meio de uma série de mediações... a minha vida privada, por meio de uma série de mediações, se liga à experiências que estão relacionadas aos conceitos com as quais eu trabalho.

Com isso queremos dizer que a perspectiva decolonial não se trata de uma posição identitária ainda que ela, certamente, mobilize subjetividades. No entanto, as experiências, historicamente, subalternizadas pelo poder colonial não podem ser, nunca, alocadas como ontologias da resistência política, uma vez que ainda que elas sirvam como uma “pista visual” privilegiada sobre a compreensão-intervenção nas relações de poder no mundo; elas, também, não estão isentas de reavaliação crítica. Afinal “identidade, incluindo auto-identidade, não produz ciência; posicionamento crítico produz (...)” (Donna Haraway, 1995, p. 27).

Roberto: o que eu fiz, na minha vida, por meio dessa trajetória acadêmica foi uma espécie de o que o Althusser chamaria de uma dupla ruptura, uma ruptura epistemológica e uma ruptura ontológica.

Finalmente, é possível afirmarmos que circula entre o sujeito cognoscente e o projeto ético-político pedagógico decolonial, um processo de ação e pensamento que se retroalimentam em um desejo interminável de se redimensionar os projetos pessoais e societários. E, nesse caso, em específico a relação entre o docente e a universidade são, de fato, o local em que as performances decoloniais implodem como desejos de se transformar um mundo em movimento. Dessa forma, é um desafio querer mudar o mundo do qual se faz parte. E mais ainda, é um grande imbróglio, querer desalojar sistemas de poder que já nos habitam e, em alguma medida, privilegiam-nos e nos subalternizam. É, por isso mesmo, que evidenciamos, aqui, a importância de não se pensar práticas críticas, feministas, afirmativas e decoloniais como um processo pronto e inacabado. As estratégias de combate à colonização do ser, do saber e da sociedade são um processo constante de mobilizações e alterações desses trajetos. É, apenas e unicamente, dessa fratura e dessa ferida aberta, que é possível pensar outros rumos na produção do conhecimento, da ciência e da própria sociedade em sua versão mais justa.

3.4. A extensão como potência decolonial

Das três dimensões constitutivas da universidade – ensino, pesquisa e extensão - a extensão foi a última se institucionalizar, o que pode ser efeito de vários motivos: sua

genealogia inter e transdisciplinar; o fato de seu campo de trabalho ser fora dos muros do que se entende como o local da produção de conhecimento – salas de aulas e laboratório -, o seu movimento mais aberto às demandas provenientes do “mundo real” formado por um público diverso do acadêmico hegemônico, entre outros. Ora, essa fronteira em que a extensão se faz habitar foi, historicamente, mal compreendida e assimilada pelas universidades, no mundo, de modos muitos distintos e, sendo assim, é importante reconhecer que a extensão esteve as voltas com várias concepções e políticas de funcionamento (João Antônio de Paula, 2013; Ana Lucia de Paula Ferreira Nunes & Maria Batista da Cruz Silva, 2011).

Em linhas gerais, podemos considerar que a extensão universitária, nos quadros de países do capitalismo central, deu-se a partir de dois projetos distintos: a primeira, eminentemente, europeia fundamentou-se através do engajamento da universidade como instituição social, em um movimento mais geral, que envolveu diversas instituições sociais como o próprio Estado, a Igreja e, até mesmo, partidos políticos, que, intersetorialmente, ofereceram resistências às consequências do capitalismo moderno de dentro das próprias instituições modernas. Por sua vez, há uma segunda vertente extensionista, protagonizada pelos Estados Unidos, mais voltada a uma perspectiva da “prestação de serviços”, em que universidade leva conhecimentos e/ou assistência à sociedade, tendo como função primordial a formação da sociedade civil – a partir do aparato técnico-científico universitário - para a aplicação de tecnologia junto ao setor empresarial. Isto é, ainda que, basilarmente, distintas, esses dois projetos extensionistas são desdobramentos de duas modalidades de “reparação” do desenvolvimento capitalista: de um lado, a Europa e a implantação do Estado do Bem-estar Social e do outro, os EUA e sua vocação, radicalmente, liberal (João Antônio de Paula, 2013)

Em se tratando do panorama latino-americano e, portanto, das sociedades que desenvolveram o seu capitalismo de forma dependente das grandes potências europeias e dos Estados Unidos, a história da extensão se dá em diálogo com o norte Global, mas também, transcende-o. Dessa forma, outros parâmetros e motivações foram modulando um projeto extensionista latino, radicalmente, voltado para um aspecto revolucionário e de transformação social. Em território latino, começa a se defender a educação superior com um dispositivo de engajamento e integração da universidade pública junto às comunidades em seu entorno com fins a transformação de ambas as esferas (universidade-

sociedade). E, sobretudo, pretende-se, nesse projeto latino, radicalizar o pressuposto de que a comunidade não é, apenas, alvo de políticas técnico-científicas universais e superiores. Muito pelo contrário, o conjunto de sujeitos, na comunidade social, são tomados como atores coletivos, participantes e protagonistas de projetos de mudança, inclusão social e desenvolvimento sustentável para a sociedade como um todo (Ana Lucia de Paula Ferreira Nunes & Maria Batista da Cruz Silva, 2011).

Shirley: é muito difícil porque a instituição é tão forte, tão colonizadora, que fica difícil a gente traçar um diálogo horizontal. Não podemos nos iludir, mas precisamos procurar onde é que as assimetrias se estabilizam e desestabilizá-las. Pra poder deixar menos assimétrico. Então, eu acho que a extensão carrega essa possibilidade, né? E, no campo da pesquisa, eu sempre trabalho a pesquisa junto com a extensão e junto com o ensino, né? Então, eu acho que na minha prática não é assim racional “eu quero fazer isso juntando”. Mas, de fato, tudo foi acontecendo junto, né?

Roberto: a situação é crítica atualmente, mas eu vejo a universidade com bastante otimismo, entendeu? Recentemente, inclusive, um antropólogo lá do Rio me mandou um texto questionando a universidade, a Torre de Marfim, etc. Eu não percebo isso de forma alguma no Brasil, entendeu? Eu acho que isso é uma realidade dos países do Norte que são muito engessados. Aqui, o que eu percebo é um movimento permanente da universidade em direção a sociedade tanto no sentido de acolher como no sentido de interagir. Evidentemente, a minha experiência é peculiar, mas acho que isso que eu te falei, né? (...) quando eu comecei na Economia eu era a única pessoa que trabalha com extensão. Hoje, eu vejo a universidade se abrindo cada vez mais para a sociedade e com espírito crítico avançado (...)

Esse movimento aponta para problematizações que, mais à frente, também, foram apontadas por Boaventura de Sousa Santos e Naomar de Almeida Filho (2008) ao proporem uma “Ecologia de Saberes” que é, em linhas gerais, uma postura crítica e engajada em uma “uma forma de extensão ao contrário”, cujo movimento seja, sobretudo, garantir a oxigenação da universidade por meio dos conhecimentos que veem de “fora” dela. E, portanto, a extensão aqui seria um dispositivo promotor de diálogos e pontes entre o que se entende como saber científico e o que se toma como senso comum, evitando uma hierarquização entre o cânone científico e os saberes leigos, populares, de povos tradicionais, urbanos marginais, do campo e/ou provindos de experiências não ocidentais como as indígenas, de origem africana, oriental, etc.

Essa “Extensão para Dentro” foi cada vez mais tornando-se uma proposta política dos setores progressistas da universidade. E podemos observar esse movimento em várias práticas dos sujeitos/sujeitas com quem conversamos. Foi curioso notar, por exemplo, a

emergência de uma práxis extensionista antes mesmo da entrada como docente efetivo da UFMG.

Matheus: o meu primeiro grau, eu fiz numa escola muito boa de Belo Horizonte, que me deu uma formação muito sólida. Hoje, parece que ela é uma franquía, mas na época não era. Então, na época era um processo construtivista. Por exemplo, até a minha quinta série, eu não tinha o peso da prova e isso foi muito importante para a minha trajetória. Já no segundo grau técnico, eu não sabia o que que era Extensão, de fato, mas quando um professor falou do Paulo Freire, ele citou “Pedagogia do Oprimido”. Eu fui à biblioteca da escola e não tinha “Pedagogia do Oprimido”. Mas tinha “Extensão ou Comunicação?”. Então, já na metade do curso técnico, eu tive acesso e contato com Paulo Freire e tive contato com as críticas a extensão real, o que começa a despertar a minha formação como docente. Então, a princípio eu não queria ser docente. Eu queria ser extensionista, e eu sabia que eu tinha que aprender Educação para isso. Então, no primeiro ano do curso técnico eu fui fazer um estágio e trabalhar com Extensionistas, e lá eu tive muita sorte mesmo, que eu fui trabalhar com uma extensionista que ela não era técnica agrícola. Ela era técnica em Bem-estar Social e entendia que Paulo Freire era essencial.

Sem dúvida alguma, a teoria-método-política desenvolvida por Paulo Freire foi alicerce dessas demandas e propostas de uma política extensionista compromissada com os princípios da educação popular e emancipatória das classes mais pobres. É por meio da práxis freiriana que a universidade se engaja, metodologicamente, no contato com setores populares através da ação concreta de alfabetização e, também, a consolidação de metodologias coletivas e participativas que deslizassem entre o saber técnico-científico e as culturas populares. Nesse sentido, o rompimento entre saber técnico e superior solidificou uma movimento de crítica ao modelo de extensão unilateral, prescritivo e invasivo ao se defender, por outro lado, uma extensão como uma prática de vida e cultura dialógica e comunicativa em que a população geral tenha o direito de se apropriar e construir novas tecnologias sociais (Patrícia Oliveira Carneiro, Danilo Medeiros Collado & Natália Carvalhais Oliveira, 2014; João Antônio de Paula, 2013; Diego Nepomuceno Nardi, Livia Gimenes Dias da Fonseca & Renata Cristina de Faria Gonçalves Costa, 2015).

Ao avaliarmos os saberes tradicionais, por exemplo, algo se destacou.

Bortolus: em pouco tempo a gente vai ter aí uma série de pessoas de conhecimentos diversos, nas diversas áreas, área de saúde, área artística, que vão receber este reconhecimento da universidade. Na verdade, não é uma validação porque eles não precisam ser validados, né? É importante para gente, da universidade, que a gente reconheça, mas é mais importante para gente do que para eles, sabe?

Luciana: então, eu comecei com um Projeto de Extensão “Imagem, Canto e Palavras”, no território Guarani Kaiowá, produzindo filmes, oficinas de cinema. Eu não sou de cinema, não tenho essa formação, mas isso me conecta com a busca pelo trabalho criativo, né? Já, na produção e gerência do projeto, eu preciso lidar com a compra dos equipamentos, ir lá negociar as oficinas, ver como que nós vamos fazer, pedir licença, chamar os rezadores para conversar, as rezadoras, pedi benção e tals. Em 2013, trabalhamos, também, com um projeto com bordado chamado “Bordados pela Paz dos Guarani Kaiowá”, que integrou uma rede de bordados na América Latina que borda desaparecimentos políticos. Eu comecei com isso na aldeia. Depois, eu fui fazer isso em um monte de lugar, todo congresso que eu ia, levava os materiais, fazia minha mezinha lá, e a gente chamava o povo para bordar. Depois disso, houve um pedido do rezador Valdomiro Flores e da rezadora Teresa Marília flores, lá dessa comunidade onde eu trabalho mais de perto. E eles falaram assim, “escreve a nossa história”. Deu pra transformar isso em pesquisa, fazer artigo e atuar na extensão. Os mestres, a partir disso, começaram a compor a equipe de curadoria e não só ficavam no lugar das oficinas.

Dessa forma, pelo código universitário ocidental, há os mestres, os doutores e os pós-doc que são reconhecidos por rituais, dinâmicas, rotinas pedagógicas, hierarquias que foram estabelecidas por esses mesmos pares ocidentalizados. Por outro lado, uma extensão preocupada em romper com uma hegemonia eurocentrada - e que seja capaz de se reconectar com as matrizes de pensamento exteriores (ou em conflito) com a modernidade/colonial - deve se manter (auto)vigilante e interessada nos saberes daqueles povos que foram excluídos da construção da universidade pública. É preciso dizer mais: a universidade não só foi construída na negação desses povos, mas sobretudo, na sua subalternização e extermínio.

Quando a extensão universitária se posiciona no sentido de reconhecer que existem saberes, histórias, práticas, proposições preciosas que são de autoria de outros sujeitos e setores da sociedade que não estão centralizadas nas instituições de educação superior, ela acolhe a ideia de que as universidades e outros atores, autores e autoras de saberes sobre e para a sociedade brasileira podem, em uma relação dialógica, construir, em conjunto, um mundo melhor (Claudia Mayorga, 2021, p. 20)

Luciana: se a gente for pensar os saberes tradicionais eles estão dentro da universidade desde a gênese da universidade né, assim, inclusive assim, com muita incidência nas formulações da universidade (...) Além de ocuparem esse lugar, historicamente, como objeto de pesquisa, tem muita coisa de ciência e tecnologia desses saberes. São muitos projetos, no Brasil, que se valem desses saberes, na construção dessa ficção política que é o Brasil, mas sempre não reconhecidos né, subalternizados, não reconhecidos, silenciados e etc.

Shirley: essa justiça redistributiva é mais difícil de fazer, junto, óbvio, com a justiça epistêmica. Eu acho que essas duas justiças são muito difíceis, né? Por exemplo, como que a gente consegue perceber que esses saberes eles são tradicionais, mas eles estão no contemporâneo? Às vezes, o povo reconhece que eles são importantes, mas exoticamente. Você não tem na política linguística da UFMG, por exemplo, línguas indígenas. Você tem inglês, francês. Mas, você não tem línguas indígenas, mas não tem línguas africanas, não tem isso, porque isso é entendido como algo exótico. Se você quiser fazer é por diletantismo, mas não é o traço fundamental da sua formação.

Luciana: estou fazendo esse livro, que é um livro bilíngue, em guarani e português. Eu estudei guarani, né? Tive que aprender a língua e tal para fazer os processos de tradução junto com pessoal da comunidade e eu acho que aprender uma língua indígena também é uma ação de descolonização muito grande. Eu escolhi meu Pós Doc, assim, na aldeia. Eu fui ficar lá, passar mais tempo lá... e eu fui supervisionada pelo José Jorge Carvalho³⁵, mas desde o primeiro momento que eu combinei com ele falei, ó, eu vou para a aldeia, meu Pós Doc vai ser lá e eu não pisei não UNB.

Dessa forma, pensar uma política extensionista decolonial é tomá-la para além de uma política de “inclusão” de povos subalternizados nos trâmites acadêmicos ocidentais, mas compreendê-la como

um projeto societário que garanta que sujeitos, compulsória e historicamente, expulsos da universidade; possam ter os seus saberes, práticas e vivências considerados um campo de saber/viver legítimo. Um campo que redimensione as verdades e as violências (brancocentradas e elitistas) que, historicamente a universidade sedimentou como sendo a sua única face. Sendo assim, enquanto a universidade continuar sendo um local sagrado de suposto saber e de propagações técnico-ideológicas que produz des(naturalizações) que des(humanizam) (...); ela será o alvo da interpelação de práticas, críticas e perspectivas (...) (Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, p. 198).

É preciso que uma instituição do conhecimento, que se pretenda universal, seja capaz de reconhecer os mestres dos saberes tradicionais, suas filosofias de vida, visões de mundo, métodos e conceitos que embasam as produções de conhecimento que eles tecem sobre nós, sobre eles e sobre os mundos que coabitamos. No entanto, isso não deve ser feito em uma perspectiva unidirecional em que a universidade ocidentalizada, a partir de

³⁵Possui Ph.D em Antropologia Social por The Queens University Of Belfast (1984); pos-doutorado pela Rice University (1995) e pos-doutorado pela University of Florida (1996). Foi Catedrático Tinker Professor na University of Wisconsin - Madison (1999). Atualmente é Professor Titular no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, Pesquisador 1-A do CNPq e Coordenador do INCT - Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, do Ministério de Ciência e Tecnologia e do CNPq. Seu trabalho como antropólogo se desenvolve principalmente nas seguintes áreas: Etnomusicologia, Estudos Afro-brasileiros, Estudo da Arte, Religiões Comparadas, Mística e Espiritualidade, Culturas Populares, e Ações Afirmativas para os Negros e Indígenas (texto retirado do Currículo Lattes)

uma perspectiva benevolente, salvacionista e atravessada por uma culpa cristã moderna branca, faça um favor a esses povos e exija agradecimentos ou a subserviências deles. É preciso muito mais: é preciso que se procure, dentro de uma perspectiva equitativa, um reconhecimento recíproco, que ainda na diferença conflituosa, seja capaz de produzir laços e pontes entre saberes modernos europeus e saberes não ocidentais.

Roberto: eu coordeno um projeto que chamava “Das economias alternativas às alternativas da economia”, que deu origem à uma disciplina, que hoje tem o nome de Outras Economias e Outras Ontologias, e que envolve cinco programas de Pós Graduação: Arquitetura, Economia, Educação, Engenharia de Produção e Geografia. Já tá na quinta versão, agora, então, a partir, eu diria a partir de 2010, mais ou menos, essa coisa, talvez antes até, essa coisa da a transdisciplinaridade, se consolidou né, de uma certa forma. (...) Mas não é comum, você vai encontrar barreiras, na Arquitetura. Por exemplo, quando eu acordei eu abri para outras profissões, Mestrado, a coordenadora que veio depois de mim, quatro anos depois, fechou. E, dessa forma, tinha que ser arquiteto para poder entrar no Mestrado, no máximo Engenheiro e tal, agora abriram de novo, então você tem gente em várias áreas, mas eu quero dizer que você ainda encontra um corporativismo forte em algumas áreas, né?

Os próprios consensos sobre o perfil docente das escolas podem expulsar trajetórias transdisciplinares. E, por outro lado, é importante que se defenda que os processos seletivos e os concursos públicos possam ser menos presos a amarras corporativas que escudem, apenas, a produção de conhecimento entre pares que pensam de forma igual. Fica evidente que sem o desejo por um conhecimento mais transdisciplinar, a extensão pode perder o seu potencial decolonial.

Roberto: mas acho que isso tá mudando e uma das indicações disso é que o comitê interdisciplinar da Capes já estourou! Tem mais de 200 Programas lá dentro.

E dessa forma, urge o tempo em que nós, acadêmicos ocidentalizados, não mais tomaremos os saberes não-ocidentais como crenças ou ignorâncias, na qual defendamos que ‘eles *acreditam* que sabem, quando na verdade quem sabe *de verdade* somos nós’ (José Jorge de Carvalho Carvalho, 2004; Nardi, Fonseca & Costa, 2015). É preciso não ter medo de abrimos mão de nossos pactos narcísicos (Maria Aparecida Silva Bento, 2002) para nos permitirmos, então, ovacionarmos o impacto positivo do saberes não-europeus na universidade e na sociedade. Afinal, o saber ocidental, historicamente, objetificou aquele que foi tomado como “o outro”. E o sintoma mais evidente de que esse

é o cerne de construção da universidade pública é a ausência desses outros na rotina universitária institucional mais tradicional.

Em suas práticas extensionistas na Engenharia, Marcos Bortolus se junta a outro professor - Oriane Magela Neto³⁶ - para pensar uma prática crítica em humanidades que rompesse com aquele padrão institucional que obrigava os alunos/alunas da Engenharia cumprirem créditos de optativas obrigatórias na FAFICH.

Bortolus: aí que a gente viu, que essa coisa do aluno sair da Engenharia e ir para a Fafich fazer disciplinas. Isso não é efetivo porque o aluno faz porque é obrigado, porque tem que cumprir uma carga mínima. E, então, ele não se envolve com as questões sociais e humanas.

Foi quando esses docentes organizaram, então, o projeto de extensão Selex (Sistemas Elétricos Experimentais), o que se deu, também, por uma troca com o docente psicanalista lacaniano Célio Garcia³⁷.

Bortolus: e a partir dessa interação é que surgiu esse projeto que aproxima os alunos da Engenharia aos jovens adolescentes. Que a gente chama inclusive, assim, e os outros chamam de jovens infratores. Esse era um espaço de convivência para o aluno que é aquela extensão que é dos dois lados. Não é um aluno da Engenharia passando conhecimento para esses jovens. É um espaço de interação, onde o aluno da Engenharia, por exemplo, ele tem a possibilidade de aprender sobre criatividade com esse jovem. Até porque esse jovem, que cometeu atos infracionais, desde cedo ele já precisa ser criativo na vida dele para dar conta da sua circunstância, da situação. Além disso, o projeto, também, tirava o aluno da Engenharia do seu lugar elitista, comodista e tecnicista, né? A Engenharia tem um olhar muito tecnicista sobre as coisas, sobre os objetos tecnológicos, como se os objetos tecnológicos fossem desvinculados das pessoas, sabe?

³⁶Falecido em 2013. Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985), mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Minas Gerais (1989), doutorado em Engenharia Elétrica - Imperial College London (1996) e pós-doutorado pela Tokyo Metropolitan University (2002). Foi professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais. Experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Otimização e Dinâmica dos Sistemas Elétricos de Potência, atuando principalmente nos seguintes temas: otimização e controle dos sistemas de energia elétrica, otimização de redes de distribuição de energia elétrica, análise do fenômeno de ressonância subsíncrona nos sistemas de potência e tecnologia FACTS (texto retirado do Currículo Lattes).

³⁷Falecido em 2020. Possui graduação em Psicologia pela Université Paris 1 (Pantheon-Sorbonne)(1955), Bacharelado em Letras pela Faculdade Católica de Filosofia do Ceará (1953) e Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1965). Foi professor aposentado da UFMG (1993), e Membro do Instituto Brasileiro de Direito de Família. Psicanalista da Escola Brasileira de Psicanálise (MG). Experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social (texto retirado do Currículo Lattes)

Então, dentro desse eixo humanidades da Engenharia de Sistemas, tem uma área que é contato com a sociedade, e esse Projeto então é esse contato com a sociedade.

Vale deixar em evidência, aqui, que, ao final de 2018, o MEC, por meio da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicou a resolução número 07, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei no. 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. O artigo 4º dessa resolução propõe que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” conforme colocado pelo CNE.

As discussões mais recentes, na UFMG, têm evitado a ideia da curricularização da extensão e, por outro lado, têm pensado mais a entrada dessa resolução por meio de uma integralização da extensão aos currículos.

Quando as primeiras conversas e debates se iniciaram dentro da universidade, a comunidade extensionista da UFMG, ao mesmo tempo que acolhia a importância de se reconhecer formalmente a extensão como dimensão formativa, expressava seu receio de que os processos complexos e ricos da extensão universitária fossem “aprimorados” nas “grades” curriculares e acabassem engessando a extensão compreendida e praticada de forma processual, dinâmica e inovadora. Pouco a pouco tem sido compartilhado e consensuado que a extensão nos currículos exige um movimento de se pensar a formação como um todo, levando a reflexões sobre que tipo de profissional se quer formar, que tipo de habilidades e experiências devem ser propiciadas, entre outras, o que faz com que o risco do “aprimoramento” seja rapidamente vencido. Isso associado a compreensão e movimentos que também concebem o ensino como processo dinâmico, criativo e construtivo, e não como mera repetição de conteúdos (Claudia Mayorga, 2021, p.23).

Nesse sentido, o principal desejo, aqui, é fazer um uso dessa flexibilização curricular não para que ela seja tomada como uma obrigatoriedade ou mais um elemento capaz de “atrasar” as formações acadêmicas que se pretendem mais lineares e objetivas. Muito pelo contrário, toda essa discussão ultrapassa a ideia da execução de *mais uma* normativa que venha de cima e que deve ser, formalmente, cumprida. Na direção contrária, é possível politizar essa resolução e, uma vez ela em prática, podemos reorientar o seu horizonte, mobilizando afetos e desejos que defendam extensão como prática social constante na relação com a sociedade.

Sendo assim, dialogar com a comunidade externa à institucionalidade da universidade pública, é, sobretudo, lidar diretamente com os sujeitos que não foram convocados ou participam muito pouco do contrato social moderno/colonial no qual o ensino superior público foi forjado. Entrar em contato com as demandas e propostas com as ditas minorias sociais, grupos marginalizados e excluídos, tomando-os como atores sociais, é recusar uma postura assistencialista e vitimizante de suas experiências. E, por outro lado, sustentar uma relação que os vejam como seres lúcidos, “munidos de uma vantagem cognitiva de pensamento lateral comparada com os incluídos”. Isto é, os subalternizados podem e devem ser convocados a se expressarem de forma autêntica, justamente, porque a potência de suas contribuições reside no fato de que eles se encontram nas fronteiras da exclusão, fora muros da universidade; sendo, portanto, menos “integrados” e “institucionalizados” (José Jorge de Carvalho, 2004).

Outro projeto de extensão do qual Bortolus se aproxima é o Paraplégico /Mecânica (Paramec). Esse projeto surge da interação entre alunos da graduação da Engenharia Mecânica junto, principalmente, à área da Saúde. O que fomentou um desejo de um trabalho que se preocupasse com a inclusão social, por meio da tecnologia, de pessoas com deficiência (PCD's). O mote do projeto era a produção, a baixo custo, de equipamentos que pudessem diminuir os impedimentos que um PCD enfrenta em seu cotidiano.

Bortolus: recentemente a gente fez uma parceria com o NAI (Núcleo de Acessibilidade e Inclusão) da UFMG. E nós fazemos o que a gente chama de uma Extensão interna. Porque a gente começou até interagindo com escolas públicas ou escola de educação especial, como Caminhos para Jesus. Mas com essa questão das cotas para pessoas com deficiência, o número de alunos com deficiência da Graduação da UFMG aumentou muito. Aí a gente priorizou essa parceria com o NAI por causa disso. A gente chama de extensão interna porque é no âmbito da própria Universidade, e aí a gente interage com os técnicos do NAI junto com os alunos.

A partir das AAs o que antes era lido como grupos externos, hoje em dia, são sujeitos que habitam o cotidiano da universidade. Nessa direção, as extensões e seus compromissos sociais precisam definitivamente, estar atentas à própria comunidade universitária. Ora, é lógico, que a defesa, aqui, não é priorizar as intervenções extensionistas internas em detrimento das externas. Precisamos sempre lembrar que, fora

dos muros da universidade, existem demandas e interesses que, certamente, exigem a construção de pontes com a instituição pública de ensino superior. No entanto, com a democratização da entrada e permanência de grupos marginalizados nas rotinas diárias da universidade, o que antes era sociedade excluída, agora é, também, universidade.

A bem da verdade, a universidade pública sempre foi sociedade, tendo em vista que ela é operacionalizada, em todos os seus âmbitos, por seres humanos que se constroem em nossa comunidade societária. Porém, durante muito tempo, a universidade – sobretudo docentes e discentes - foi representada por uma parcela muito sectária da sociedade civil. Reproduzindo, em seu quadro efetivo de funcionários, um modelo institucional patriarcal, racista e elitista. Com a institucionalização das AAs, porém, abre-se uma brecha inimaginável na UFMG, o que faz com que membros de grupos que antes eram “alvos” de política de inclusão, tornem-se, agora, propositores de conhecimento emancipatório. Os muros da universidade, dessa forma, já não são mais fronteiras tão bem demarcadas, ainda que, certamente, qualquer instituição de ensino superior pública permaneça mais elitizada.

Bortolus: então isso aí já é um projeto que ele tem um jeito de olhar que vem dessas minhas experiências de relacionamento com as humanidades, né? É, nessa hora, que você olha, ouve e escuta a pessoa com deficiência, que aparece o que a gente chama de humanidade, né? E que você tira o aluno da Engenharia, daquele âmbito que ele fica confortável no objeto tecnológico, e coloca o aluno num ambiente que ele vai desequilibrar.

Ainda com toda a potência visível de suas ações, Bortolus precisa defender o porquê as atividades extensionistas, a partir de uma perspectiva crítica, precisam estar na Engenharia de uma instituição pública de ensino superior.

Bortolus: eu tenho que explicar a todo momento a importância dos Projetos de Extensão, sabe, “o Projeto, tem Projeto tal e ele é importante por causa disso, por causa da formação dos alunos da Engenharia e tal. Então, você tem que ficar explicando pras pessoas “olha, esses jovens (do socioeducativo) estão vindo aqui por causa disso!”

O fomento à flexibilização curricular e incorporação da creditação das ações de extensão são manifestações das mudanças nas concepções que norteiam a formação do discente, do tipo de sujeito que se quer formar e de que práticas são privilegiadas para promover essa formação. No cenário pretendido de uma universidade democrática e transformadora, responsável por uma formação crítica e plural, a extensão se apresenta como uma inovação no processo educativo, dado o seu caráter privilegiado de dimensão interdisciplinar, da indissociabilidade com o ensino e pesquisa, de impacto social e da

interação dialógica entre o conhecimento acadêmico e outros setores da sociedade (Patrícia Carneiro, Danilo Collado & Natália Oliveira, 2014, p 22).

Essa interação dialógica extensionista mobiliza até mesmo a construção de programas disciplinares que se recusam a tomar a dicotomia teoria-prática como uma verdade.

Matheus: são duas disciplinas que eu leciono, setor e extensão. Em setor, eu falo com os alunos que temos como objetivo eles entenderem a realidade. E, em extensão, digo que temos como objetivo fazê-los atuarem sobre a realidade. Então, na grade de extensão, a gente trabalha o modelo clássico de extensão, que é o modelo difusionista, trabalha conceitos de educação, de comunicação, políticas sociais do campo que são implementadas pela extensão. Em seguida, eu trabalho com eles um novo modelo de extensão e finalizo. Então, Ricardo, a gente trabalha como se aborda sistemas de produção, mas tendo em vista toda as perspectivas educativas e comunicacionais que a gente trabalhou antes. Então, a minha atuação como docente hoje é essa, eu trabalho nesses dois âmbitos, tanto no desvendar a realidade com os estudantes quanto a perspectiva de atuação sobre a realidade. Tanto sobre a realidade na perspectiva de mudança social, quanto a realidade objetiva de orientação técnica do produtor.

Nessa relação com o campo rural brasileiro, trajetórias de afetos pessoais e projetos ético-políticos compartilhados se misturam para que os docentes consigam levar à cabo uma prática de ensino-aprendizagem democrática.

Matheus: tanto que hoje é muito natural quando a gente fala em “troca de saber”. Eu vou para o campo com os alunos, e os alunos eles espantam, “professor, como é que você conseguiu entender isso do produtor?”. Eu respondo “porque é de igual para igual, porque eu entendo a linguagem da gente da roça que é diferente da gente da cidade”. É, por isso, que quando a gente fala de comunicação, é comunicação rural, ela é específica, e aí eles falam assim “como é que eu faço?”. Eu digo “Vive!”. É só experiência, não tem jeito”. Então, o que que eu decidi fazer é garantir que os alunos vão sozinhos. E os produtores já entenderam que não é os meninos que falam o ele tem que fazer. É o produtor que vai decidir. E o que eu quero é que os estudantes tenha a forma de agir deles próprios. Eu não quero que eles usem o meu método, eu não quero que eles façam como eu. Quero que eles façam do jeito deles.

Márcia: como uma forma de aprendizado, eu punha os meninos do grupo pra falar uma parte, para ir justamente colocando eles para terem esse contato com o agricultor familiar, ainda que eu estivesse ali presente.

A extensão, nesse formato, mais dialógico, tem sido local privilegiado para que os alunos valorizem a produção do conhecimento que se dá na vivência com o diferente, o que faz vacilar barreiras econômico-culturais. O que não é feito, porém, a partir de uma

Torre de Marfim ou de um gabinete, mas de uma experiência sensível em que o saber se dá onde é, de fato, produzido.

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale (Paulo Freire, 1986, p. 46).

Márcia: o que me chamou mais atenção na extensão era justamente essa possibilidade de você estar lá no campo junto com o agricultor. E, também, trazer, o agricultor familiar para dentro da universidade. A Extensão, para mim, ela está mais ligada à realidade. Conversando com amigos e, até mesmo um agricultor daqui, eles dizem “você tem doutorado e, por isso, nossa diferença cultural é grande”. Eu respondo “eu tenho doutorado em Agronomia. A gente vai falar de Agronomia ou vai discutir outras coisas?”. Então, às vezes, há uma barreira e isso acontece algumas vezes com os agricultores quando o profissional/docente já chega se apresentando como o top da carreira e o produtor já fica mais quieto. Eu já prefiro a troca, então, a extensão me anima por conta disso.

As práticas extensionistas, nessa direção, mobilizam discentes e docentes que começam a recusar hierarquias valorativas entre saberes acadêmicos e populares ainda que, certamente, esses saberes sejam distintos.

Matheus: a extensão ela é uma vivência do que a gente trabalha, em sala de aula, que é o que eu me cobro. Então, eu me cobro trabalhar uma teoria com os estudantes, em sala de aula, que se aplicam ao campo. Então, é nesse sentido que eu faço extensão. Ela não existe para mim como uma esfera autônoma de atuação. A extensão ela existe para mim como ferramenta didática. Em 2017, por exemplo, nós fomos atender o pedido, o apelo de uma comunidade, que estava sendo deslocada pela criação de um parque estadual. Eram mais ou menos 1.200 pessoas, 300 propriedades da agricultura familiar que iriam ser atingidas. Duas estudantes foram comigo e dialogaram em uma comunidade atingida, dialogaram com setores do agronegócio que saíram atingidos, articularam com setores do agronegócio a manifestação contra o projeto. (...) essa perspectiva da Extensão como a gente encara, ela é uma perspectiva muito pequena dentro da universidade

Nessa direção, a extensão tem sido construída, pelos atores/atrizes sociais que delas participam na direção de uma prática de garantia de direitos e cidadania para a população. O que é feito valorizando-se as experiências distintas que se encontram dispostas nas conexões de saberes que vão se produzindo nesses (des)encontros. Esse reconhecimento do Outro como local de suposto saber, vale reforçar, não é feito negando-se conflitos e assimetrias. Sobretudo, porque

Realizar uma crítica radical ao racionalismo científico moderno não pode, jamais, servir para uma essencialização do local de fala subalterno/militante. Um programa de extensão com caráter de ação afirmativa é, nessa direção, ao mesmo tempo, local acadêmico e movimento social. E é justamente essa fronteira que possibilita uma nova forma de organizar o mundo epistêmico-político sem que se privilegie um conhecimento em detrimento do outro a partir de uma lógica maniqueísta. É preciso suspeitar de toda lógica que se pretenda universal, ainda quando ela venha com uma roupagem progressista. A (auto)crítica, nesse contexto, precisa ser um movimento constante daqueles que se empreendem pelo projeto plural e democrático. As conexões de saberes, por fim, são tão mais potentes quanto mais assumirem a política como movimento e renegociação interminável entre pensamentos, estratégias e horizontes éticos (Ricardo Dias de Castro, 2020, p. 99).

A “extensão para dentro”, certamente, será mais potente na medida em que ela furar uma lógica de padrão de funcionamento crônico da universidade embasada por um eurocentrismo sem crítica. A extensão, nessa direção, teria o poder de renovar os saberes, chacoalhar os alicerces de vícios e bloqueios da elite sócio-racial das universidades brasileiras atravessadas pela colonialidade do ser, do saber e do poder

Dentro dessa perspectiva, a universidade pública deve ser convocada a construção de novos parâmetros que democratizem os critérios de legitimação do que é um saber válido para a ciência, abrindo-se para a possibilidade de se ampliar o que tem sido tomado, historicamente, como cânone científico (Ricardo Dias Castro & Claudia Mayorga, 2018).

Se as universidades brasileiras ocidentalizadas são herdeiras de uma autorrepresentação brancocentrada, capitalista e patriarcal, principalmente, tendo como referência o ensino superior português, francês e alemão (Ramón Grosfoguel, 2016); herdamos, também, uma dicotomia entre os ditos cursos técnicos, destinados às mãos-de-obra trabalhadoras; e saberes que seriam direcionados à formação pensante de uma elite intelectual dominante. Na estrutura dessa dicotomia, enquanto o saber técnico seria concebido e ensinado para uma aplicabilidade ao mercado, à indústria, à reprodução da materialidade da vida e à acumulação do capital; o outro, por sua vez, serviria para

iluminar os sujeitos com um pensamento humano elevado, com caráter da classe burguesa de formação aristocrática (José Jorge de Carvalho, 2004).

Na direção contrária, a extensão, em toda a sua potência decolonial, precisa, certamente, lutar contra o projeto neoliberal de mercadologização das ideias. Alexandre, por exemplo, reconhece que há poucos projetos extensionistas na História.

E conseguimos conversar um pouco sobre isso.

Alexandre: é um campo em que nós historiadores ainda temos investido muito pouco e precisamos investir porque os problemas de história pública são colocados de forma dramática, né? Os usos políticos do passado, hoje, requerem uma intervenção pública dos historiadores que eu acho que nós não estamos fazendo no momento (...) Eu acho que isso tem muito a ver com o fato dos cursos de Graduação de História no Brasil terem se consolidado, historicamente, como cursos de licenciatura, formação de professores. Então, eu acho que o foco dos cursos de Graduação de História no Brasil sempre foi o trabalho da formação acadêmica dos professores e os historiadores entenderam que os professores formados é que vão lá falar com o público de fora da universidade. Então os historiadores sempre entenderam que eles tinham uma relação indireta e mediada com o público externo, já que eles estavam formando os profissionais que iriam lidar com o público externo. E eu acho que isso produziu um certo afastamento dos historiadores do mundo real. Mas, esse afastamento, também, foi provocado pela mídia no Brasil e no mundo, pela opinião pública. Que, cada vez menos, atribuiu um papel político relevante pros intelectuais. Se a gente pega a geração dos intelectuais que nos formaram, a geração dos profissionais que foram meus formadores, eles eram intelectuais conhecidos como intelectuais públicos, e eles eram, de fato, consultados para questões governamentais, para políticas públicas, para mídia, enfim, como formadores de opinião pública. Eles escreviam para jornais e eu acho que isso tem sido, cada vez menos, reconhecido pelos veículos de comunicação no Brasil. Esse afastamento não é só culpa dos intelectuais, não. Esse afastamento não é só culpa das universidades. Ele é culpa também de uma cultura, de uma esfera pública, que tem reconhecido cada vez menos a legitimidade intelectual para falar sobre questões intelectuais.

Ricardo: existe uma relação muito direta entre posturas negacionistas e um esvaziamento do pesquisador-intelectual de História, como um comunicador, como um pensador da sociedade, né? Mas, essa virada negacionista e revisionista, por exemplo, para além dos intelectuais e da própria universidade elitizada, têm outros motivos. O que que você acha que aconteceu?

Alexandre: eu acho que isso é uma coisa mais antiga. A gente tá colhendo os frutos de uma coisa que aconteceu, talvez, ali na virada dos anos 80 pros anos 90. Em que, de repente, os especialistas em governança pública e em políticas públicas passaram a ser os técnicos do mercado financeiro e não mais os cientistas sociais. Eu acho que esse foi um momento de pensamento do esvaziamento social que foi decisivo para que os intelectuais perdessem uma certa legitimidade daquilo que eles poderiam dizer para a sociedade e aí eles passaram a ser também de certa maneira confinados aos seus guetos.

que é a formação dos professores, a formação de outros profissionais e etc. Então, eu acho que ali, aquela investida neoliberal, no consenso de Washington dos anos 80 e 90, foi um contexto intelectual decisivo para que as universidades perdessem o seu poder de intervenção sobre a esfera pública.

Definitivamente, o neoliberalismo é inimigo da democracia e da universidade pública. O neoliberalismo impede qualquer possibilidade de pensar direitos universais que, rapidamente, tornam-se mercadoria. Essa ordem neoliberal protagonizada, no Brasil contemporâneo, pelo *Chicago Boy* Paulo Guedes, constrói lógicas de poder que dicotomizam saberes humanos aos saberes econômicos. Como se essas pudessem ser esferas separadas. Ademais, o neoliberalismo ganha com a ideia da distinção hierárquica entre os saberes e, conseqüentemente, banaliza o tripé da universidade pública. E é, justamente, essa oposição que deve ser evitada para se pensar uma política extensionista transformadora. Enquanto operarmos com uma ideia de ensino como sala de aula, pesquisa como produção de teoria de pessoas iluminadas e a extensão como uma “fazeção” prática; a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão tende a se tornar insustentável. A suspeição do tripé da universidade pública fragiliza o próprio lugar da figura do intelectual como um pensador-interventor da sociedade.

Matheus: eu não consegui nunca na minha trajetória dissociar o que é conhecimento superior do que conhecimento técnico pela própria estrutura de informação eu não consigo pensar. Inclusive, a gente coordenou vários cursos técnicos e era uma dificuldade que eu tinha por que eu queria sempre que o estudante tivesse acesso à informação completa. Queria que ele entendesse o porquê, e não só como fazer. Então, na verdade, na minha estrutura de formação o técnico e superior não teve diferença nenhuma, porque o que eu buscava nos dois eu acabei não tendo as respostas quis ter, boa parte delas eu só tive na Pós-Graduação. Mas é porque eu sempre me comportei do mesmo jeito em ambas as formas de conhecimento, tanto no curso técnico quanto no superior. (...). A gente usa os conhecimentos humanos com objetivo técnico, então, a gente não é uma atuação técnica. É uma atuação humanística. Mas, o objetivo do final das contas é técnico. Então, assim é a minha história de formação

Esse histórico de formação de Matheus em sido efeito de uma postura histórica coletiva epistemológica-política que teve efeitos institucionais extraordinários no Brasil. Ora, a rede federal de educação profissional e tecnológica mergulhou num debate bastante acalorado, depois que o ministro da Educação Fernando Haddad editou o decreto No 6.095, de 24/04/07, que propôs a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir disso, os institutos federais - antes, apenas centros de produção de

mão-de-obra técnica para o mercado de trabalho - hoje, ofertam, além do curso técnico; a graduação, os cursos de tecnólogos e licenciaturas voltadas para a formação de professores do ensino técnico e dos cursos de tecnólogos, a pós-graduação lato sensu e, com o passar do tempo, a pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Nesse sentido, os institutos federais, atualmente, não se veem reféns das necessidades do mercado e do mundo dos negócios; tornando-se essa modalidade de educação fator estratégico, não só para o desenvolvimento nacional, mas, também, para fortalecer o processo de inserção cidadã (Moisés Domingos Sobrinho, 2007).

Nessa mesma inspiração cidadã, é preciso pensar a extensão como uma política central, na universidade pública. E compreendê-la a partir de um fluxograma complexo, pluridiverso, multidirecional e polifônico, onde há compartilhamento, paciência, experimentação, tempo de cultivo, tempo-espaço para (auto)críticas, desejo de diálogo profundo e demorado na construção de respostas complexas para problemas complexos (Cássio Eduardo Viana Hissa, 2017). A Extensão deve evitar o seu caráter histórico, unicamente, desenvolvimentista, a partir de uma perspectiva individual e liberal.

Marlise: sempre fiz pesquisa, mas pesquisa pra mim nunca teve separada de trabalhos de formação políticas que era algo que eu realizava muito na extensão. Com esse padrão de representação que a gente tinha, branco e masculino, não tem outra opção. O que que eu quero? Qual conhecimento? É mudar isso, né? É mudar essa realidade de sub-representação e de exclusão política, de violência política. Então, eu tenho que formar mulheres. Com isso, veio o projeto “Mulheres promotoras de cidadania”, “Mulheres do Vale do Jequitinhonha”. Projetos preocupados em gerar autonomia e renda. Tudo isso foi fruto dessa constatação efetiva que você tem que produzir conhecimento, mas também produzir a possibilidade do diálogo com todas essas que não estão envolvidas aqui dentro do espaço da universidade.

Shirley: eu acredito muito na docência, embora não acredite na escola. Não totalmente. Eu gosto da escola, claro, tô lá desde sempre. Mas, eu gosto da escola como aquilo que ela tem de potencial, já que ela é um espaço onde as pessoas podem se encontrar e se conhecer. E esse conhecimento ele pode ampliar as perspectivas que se tem de mundo. Eu acho que isso, também, é um âmbito da decolonização que eu sempre marco. É preciso ampliar a concepção de mundo que a gente tem. É preciso saber que o que nós conhecemos como realidade é uma parte muito pequena, e que as pessoas podem nos apresentar coisas que são muito mais importantes e potentes. E eu acho que isso tem que estar presente na formação de professores. Por isso, a extensão, para mim, é algo muito importante. Porque as professoras e os professores se formam num determinado tempo que é muito curto e que não proporciona que esse encontro positivo com estudantes. Por isso, eu tenho apostado que na extensão, pela via da formação de professores, como âmbito da descolonização.

Nesses tempos odiosos de intervenção conservadora, nos rumos da política da universidade pública, é preciso que resistamos às armadilhas neoliberais que podem recobrir a Extensão. Nos anos 70, por exemplo, o governo iniciou uma intervenção ideológica na rotina universitária, desdobrando-se, entre outras coisas, na extinção das representações estudantis, o que teve como efeito fazer com que os estudantes universitários se tornassem muito mais executores do que proponentes das ações nas comunidades. Sobretudo porque o caráter salvacionista e integracionista consolidam a política assistencialista do governo militar que, junto ao setor privado e competitivo, tinham um interesse especial por ciência e tecnologia extensionista como divulgação do crescimento brasileiro, angariando novos adeptos ao regime ditatorial (Lígia Maria de Mendonça Chaves Incrocci & Thales Haddad Novaes de Andrade, 2018; Lígia Márcia Martins, 2012).

Muito pelo contrário, a Extensão deve ser o local da transformação e não da legitimação do *status quo*.

Roberto: nós não queremos desenvolvimento. Nós queremos reenvolvimento. Nós queremos uma outra perspectiva de vida e um outro mundo.

Bortolus: eu comecei a atuar na licenciatura indígena, em 2007, era um Projeto de Extensão antes de virar que curso regular da UFMG. Tudo começou como formação de professores de nível médio. Depois do Governo Lula é que virou um curso regular na UFMG. E, hoje, é política da universidade como um todo. E o objetivo nosso é formar o professor indígena pesquisador também para que ele mesmo possa pesquisar as suas tradições, pra reforçar, revitalizar (...) é a extensão criando relações que se tornam institucionalidades mais regulares. Então, é aquele lance que você nem sabe o que que é mais 'ensino, pesquisa, extensão' (...)

Dessa forma, a radicalização de uma política extensionista seria capaz de fazer desaparecer a extensão como um braço da universidade para ser parte integrante da política universitária sem a qual a universidade, em seu ensino e pesquisa, não haveria de ser e existir (Boaventura Souza Santos, 2013).

Construir um Brasil que nunca existiu - de dentro de um Brasil devastado que, ao mesmo tempo resiste ao caos colonial colocado - é um caminho que não podemos abandonar se acreditamos em uma educação libertadora e transgressora. E extensão tem se mostrado como esse lócus fraturado (Maria Lugones, 2014) entre a instituição social e o desejo civil e política de mudança.

3.5. Performances decoloniais: entre conflitos e solidariedades.

Em uma trajetória docente que resiste aos consensos mais hegemônicos sobre o que é ciência, conhecimento e sociedade, os/as docentes sujeitos dessa pesquisa precisam, invariavelmente, construir estratégias de enfrentamento a conflitos departamentais ou em instâncias maiores da universidade. Ao mesmo tempo, em que se enfrentam os conflitos, os/as professores/professoras se empenham em construir laços de solidariedade com pares que possuem projetos ético-políticos comuns. Foi interessante notar que, ainda que o tamanho físico e simbólico da UFMG seja indimensionável, há alguns dispositivos que podem diminuir distâncias e apresentar pares acadêmicos que tenham projetos pedagógicos decoloniais.

Matheus: o conflito vai acontecer, Ricardo, não tem jeito. Não tem como fugir do conflito, e quando a gente foge, a gente perde. Se a pessoa bateu e você não bater de volta, você vai apanhar o tempo todo. Então, é uma atuação política mesmo, é uma política pensada e estratégica.

Marcos Bortolus, por exemplo, conheceu a professora Lucia Castello Branco³⁸, com quem construiria laços afetivos e acadêmicos, quando um artigo seu intitulado “Não saber é o mais íntimo” – publicado no Boletim da UFMG em 2011³⁹ - foi lido por ela.

Bortolus: veja, foi possível uma solidariedade, transdisciplinar através de um boletim. É curioso isso, porque às vezes a gente pensa no conhecimento, divulgação do nosso pensamento, da nossa prática nessa perspectiva CAPES, apenas, com a publicação de muito artigo em periódico. E você de repente divulga seu pensamento no boletim e isso cria um efeito institucional interessante, um convite ali para o Festival e tal, né? Depois disso, fui convidado por Lucia a participar em alguma das atividades do Festival

³⁸Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1978), mestrado em Literatura Luso Brasileira - Indiana University (1981) e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990). Realizou três pós-doutorados (Universidade Nova de Lisboa, University of California e Universidade Federal do Rio de Janeiro), em Literatura Comparada e em Teorias Psicanalíticas, e um estágio sênior, na Emory University, EUA, sob a supervisão de Shoshana Felman. É Professora Titular em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais e, atualmente, é professora permanente do Programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Letras da UFMG (POSLIT) e do Programa de Pós-graduação em Literatura e Cultura da UFBA (PPLitCult). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Portuguesa, Teoria da Literatura, Poéticas da Tradução e Literatura e Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: escrita, poesia, feminino, psicanálise, tradução e Maria Gabriela Llansol (texto retirado do Currículo Lattes).

³⁹Link para acesso: <https://www.ufmg.br/boletim/bol1744/2.shtml>

de Verão da UFMG no ano que foi coordenado ela. Ela leu o texto e me convidou para ser curador dos projetos especiais transversais no Festival de Verão. Eu fiquei seis anos como curador, e um dos festivais ele tinha um Lema, que era “a prática de não saber”. Então, há muitos projetos que congregam professores que vem de outras áreas como um da Arquitetura que fez uma proposta a partir desse “não saber”. Então, por isso, que acho esse artigo interessante porque ele atraiu outras pessoas para perto de mim.

A publicação acadêmica, para além das obrigações prescritas por órgãos de financiamento e critérios de manutenção nos Programas de Pós-Graduação, podem servir como pontes para um reconhecimento recíproco de futuras atuações conjuntas tendo em vista um projeto político-pedagógico comum.

É, desse movimento, que os/as docentes reconhecem que um caminho docente transdisciplinar vai se institucionalizando. O que permite uma sustentação coletiva de um projeto decolonial de universidade.

Roberto: olha, eu tenho uma rede de relações muito grande, hoje mais ainda, talvez por causa desses projetos grandes. Já trabalhei em uma equipe multidisciplinar que envolvia 14 departamentos da UFMG, 180 pessoas, 57 professores, 80 alunos e mais uns técnicos, depois as outras fazem foi um pouco menos, umas 90 pessoas, e nos outros planos diretores umas 60 mais ou menos...

Bortolus: mais recentemente, eu comecei a participar de Núcleos de acolhimento e diálogo da UFMG. Esses Núcleos que existem na Universidade como o da FAFICH em que a gente trabalha muito essa questão da escuta. A escuta ela tem muito de “não saber”. Por outro lado, se você já vem cheio de pressupostos, etiquetas e tudo, a sua escuta fica mais prejudicada. Então, esses Núcleos de escuta por exemplo é um lugar que a gente se acolhe: alunos, professores e técnicos. A ideia de você abrir um espaço, de abrir um vazio para o que é o acolhimento. E, recentemente, na Engenharia, eu participei de uma comissão que elaborou um projeto de escuta para Engenharia e que foi aprovado recentemente pela Congregação da Escola de Engenharia. Esse tem sido um espaço que tem essas características. Estão participando professores, alunos e técnicos.

É curioso notar como Bortolus faz um uso estratégico de suas andanças transdisciplinares na universidade, para investir em seu departamento de origem, rompendo com tetos de vidro em um curso, histórico e hegemonicamente, pouco afeito às intervenções humanísticas. E, na mesma medida em que sua trajetória o permite apreender lógicas de construção de uma universidade pública que ouça as demandas, anseios e projetos que se constroem, democraticamente, entre vários atores universitários; ele reconhece os desafios de ser quem se é na UFMG.

Quando, por exemplo, Bortolus participa de uma disciplina das Formações Transversais (FT) é comum que isso provoque estranhamento em seus pares acadêmicos. A FT, na UFMG, são um conjunto de atividades acadêmicas, organizadas segundo estruturas curriculares, que visam abordar temáticas de interesse geral, incentivando a formação de espírito crítico e de visão aprofundada sobre esses temas. Constituindo-se, portanto, como um espaço comum de formação para os estudantes de todos os cursos de graduação da universidade.

Bortolus: eu participo de várias formações transversais: Saberes Tradicionais, desde o início em 2015. Depois comecei a participar da Culturas em Movimento e Processos Criativos e, também, mais recentemente comecei a participar da Acessibilidade e Inclusão. Então, um conflito que sempre surge no meu departamento é porque os professores acham que essas atividades são secundárias e que as disciplinas do Departamento de Engenharia Mecânica, da Engenharia Espacial é que são fundamentais, que são prioritárias. Então, todo semestre tem um conflito. Esse semestre mesmo teve um conflito dessa natureza, porque é o seguinte, eles dizem “você pode dar uma disciplina de formação transversal, mas como uma coisa que você quer como uma vontade sua”. E aí ficam querendo direcionar para as disciplinas obrigatórias e tal e aí que você tem que ir negociar e tudo. Esse é um conflito típico.

Uma visão engessada de uma trajetória universitária pública – que sempre tem tanto a oferecer para além das salas de aulas tradicionais - reforça a ideia de que as FT são caprichos individuais de docentes e de alunos “fora da curva”. Dessa forma, Marcos ao tentar garantir que ele possa estar, em vários locais potentes da universidade, precisa combater a ideia de que seu interesse é da ordem privada e, apenas, vinculado ao seu desejo individual.

É comum que ao se estudar saberes não-hegemônicos, isso seja lido como algo tão fora da norma, que essa prática de ampliação dos conhecimentos seja tomada como “atividade complementar”. A própria ideia de complementar - referente ao que completa o todo; que adiciona ou conclui alguma coisa - toma como natural o fato de que existiria uma norma, um padrão, um centro convergente principal que deve ser obrigatório. As complementaridades, nesse sentido, seriam elementos a mais que se somariam a um eixo central, hierarquicamente, superior.

Alexandre: meio que todas as outras áreas da História se desobrigaram a pensar nessas coisas, sobre raça e colonialidade. E eu acho que muito dos meus colegas historiadores, sinceramente, dormiram no ponto e perderam a parte mais interessante da produção historiográfica dos últimos 20 anos no Brasil. E isso gera alguns efeitos

engraçados, pra nossa prática pedagógica, sobretudo, que é que muitos professores imaginam que “ah bom, já tem a disciplina de História da África então essa pergunta que você tá me trazendo aí sobre africanos no Brasil colonial, ah isso é lá, africanos no Brasil colonial, isso é lá na História da África. Não vou falar disso aqui, não. Eu sou professor de História no Brasil colonial, mas não vou falar de africano, não”, ou, “ah, mas e os Movimentos Negros na história contemporânea nos EUA na década de 60? Ah não, isso daí é História da África”. Não, isso não é história da África, isso é história do mundo, isso é história do Brasil, isso é história da América, isso é história dos EUA. Isso é história moderna. Todos esses conhecimentos eles teriam que estar na verdade atravessando o currículo tradicional de História e eles acabam concentrados numa área específica. Isso produz uma série de tensões e complementaridades entre professores que trabalham com História da África e outros professores que trabalham com outras áreas. Eu tenho tentado, nem sempre com muito sucesso, pra ser sincero, mas eu tenho tentado estabelecer contatos e conexões com professores de outras áreas pra produzir um efeito de fato de incorporação de todas essas questões em outros campos disciplinares

Os discursos departamentais que individualizam e privatizam desejos de uma outra universidade possível despolitizam e despedagogizam as escolhas dos docentes. E é preciso que se enfrente esses discursos, justamente, para que essas pedagogias decoloniais se tornem projeto de universidade e não desejo de alguns poucos docentes.

Bortolus: durante um certo tempo eu fui até me preparando pra enfrentar os conflitos que eu sabia que viriam. Eu tenho uma estratégia, que é muito de mineiro né, mineiro é aquele negócio do come quieto, né? Eu começo a fazer as coisas, vou devagarzinho, às vezes demoram até anos para alguém do meu departamento saber que eu tô fazendo. Então, se você vai de mansinho ali e tal, sem fazer muito estardalhaço, a coisa flui melhor. Além disso, eu nunca fui também de ficar divulgando demais minhas coisas. Eu sou muito de espaço de intimidade, sabe? Eu gosto de pequenos grupos, conversa dois a dois.

Marcos parece recusar o lugar de um pesquisador que seja o centro das atenções e é, justamente, por meio dessa postura que ele parece alcançar mudanças estruturais que reverberam na construção de um curso de Engenharia mais plural. Esperamos, honestamente, que com a publicização, aqui, de suas estratégias docentes para sustentar um modelo decolonial de universidade, ampliem-se os canais de inspiração para docentes que se empenham em reconstruir a universidade desde um local mais marginal.

Cida: assim, eu na realidade, atualmente, eu tô querendo é sair desse lugar, desses holofotes, eu quero ficar bem quieta assim

Luciana: a universidade não é um lugar da humildade. É o lugar de muita vaidade e jogo de poder, né? Esse poder ali mesquinho, finito, escasso. Então, tem muita luta por esse poder que tá ali né concentrado e tal. E eu não sei, mas gosto de fazer essa trajetória um pouco assim marginal. Meio alternativa, né? Porque também para a resistência, às vezes, ocupar esse lugar marginal é mais... te permite falar certas coisas que quando você tá dentro da posição institucional não é possível, né?

Hill: no dia seguinte, em que a Polícia Militar de Minas Gerais invadiu a Escola de Belas Artes, para finalizar obrigatoriamente a Ocupação de 2016, estava uma loucura. De cartucho, de poeira de bomba. Eu ajudei a lavar o pátio e eu lavei sozinho um dos mictórios masculinos, eu tenho a honra de ter isso no meu currículo, entende, Ricardo? Eu tenho esse orgulho, sabe? Então, eu acho que eu sou uma pessoa muito (...) eu desafino no coro dos contentes, sabe? Eu sou uma pessoa muito diferente e essa minha diferença gera muito incômodo.

Por meio dos projetos em que se encontra presente, Bortolus entende que o conflito, inclusive, é importante para que possa visibilizar argumentos que defendam a potência decolonial da universidade.

Bortolus: o projeto Selex, que a gente chama de jovens em conflito com a Lei provoca um grande conflito. E a gente quer que o conflito apareça mesmo para a gente possa trabalhar o conflito que se torna uma boa oportunidade de você começar a explicar os projetos, explicar a sua visão também

Bortolus que parece, inesgotavelmente, querer conhecer novas formas de produção de conhecimento, revela que fez um curso de comunicação não-violenta pelo grupo de escutas do qual participa na UFMG. Ele relata que esse curso reforçou a ideia de que se devem explicitar os conflitos para evitar repressões que voltem, sintomaticamente, de formas reativas e agressivas. (...) *Você vai aprendendo essas estratégias de enfrentamento... elas vão aparecendo com o tempo, né? Ainda que a gente, às vezes, fique em um estado bem perturbado, né?*

Nesse sentido, é interessante, para alguns desses docentes, fazer uso dos conflitos como espaços estratégicos de potencialização e divulgação de seus projetos de mundo. Na mesma medida em que os conflitos podem afastar diálogos, eles podem ser conexões produtivas diante das divergências ético-políticas dentro de um mesmo campo.

Alexandre: é claro que eu entendo a dificuldade dos meus colegas historiadores que não dominam essa temática racial e antirracista porque isso não foi visto como parte

das referências canônicas dos campos deles. Então, é óbvio que eles vão ter mais dificuldade de navegar por esses temas e esses universos que ainda por cima são temáticas socialmente muito cadente. Logicamente, muito delicadas. E historiadores que não tem uma trajetória de pesquisa, reflexão conceitual sobre isso às vezes não se sentem nem confortáveis pra falar sobre esses temas, com medo de deslizar ou de reproduzir discursos discriminatórios, que a gente, inevitavelmente, faz. Os discursos de exclusão nos atravessam o tempo todo e reproduzimos eles no nosso cotidiano. Então, tem uma certa resistência a uma colaboração desses temas em outras áreas (...) Porém, uma das coisas que eu achei mais interessantes, que aconteceram no curso de História, que os alunos têm relatado, é que eles falam “ah, esses autores indianos ou esses autores caribenhos, diaspóricos, negros, que a gente trabalha, a gente só lê ele na sua disciplina de História da África e em Teoria da História”. Por quê? Porque eu estabeleci uma parceria entre o meu grupo de estudos e grupo de estudos da professora de Teoria da História, e eu acho que esse grupo tá conseguindo fazer com que alguns colegas entendam que isso não é um tema nosso. Isso é um tema do nosso mundo e, portanto, todo mundo tem que trabalhar com isso, né?

Esse foi, também, o caso de Márcia que recebeu um convite de um colega de departamento para participar de um evento online relacionado a uma exposição importante, na cidade de Montes Claros, mais voltada para torneio de gado leiteiro e, portanto, aos grandes negócios. Ainda assim, existia, para esse evento, um espaço mais modesto reservado ao debate da agricultura familiar. Esse colega de departamento fez o convite à Márcia para que ela abrisse um debate de agricultura familiar. Segundo Márcia, esse foi um colega com quem ela já teve tensões em relação à produção agrícola no Brasil. Certa vez ele disse a ela: “*você acha que você vai conseguir produzir comida para alimentar o mundo? Agroecologia é discurso!*” Ao que ela responde: *desde quando agronegócio conseguiu produzir para todo mundo? O mundo passa fome!*”

Ainda com esse histórico, Márcia topa enfrentar um debate em um cenário que, talvez, seja-lhe um pouco hostil.

Márcia: eu falei, tá eu vou, eu topei. Mas, se fosse em uma outra época atrás eu ia falar “não vou, não quero meu nome vinculado a essa exposição”. Porém, eu refleti e, no fim, eu topei para romper mesmo com as armadilhas do que a gente critica tanto de preconceito nos outros e depois a gente age do mesmo jeito. (...) Eu tenho me surpreendido comigo mesma. Quando ele fez o convite, eu fiquei pensando e pensando justamente isso: vão divulgar o meu nome lá e todo mundo vai falar “você tá indo nessa exposição”? Talvez, eu passe raiva e talvez eu nem passe raiva, também! A gente já teve atrito por conta da questão dos grandes produtores e a questão da Agricultura Familiar. Várias coisas que ele acredita eu não acredito; como eu acredito e ele não acredita. Mas, ele disse “quando falaram de agricultura orgânica, procurando alguém para falar na exposição, eu lembrei de você”. E acho que topei justamente por isso, por ele não ser

meu par dentro da universidade (...) eu podia dar um monte de desculpas e não ir indicar uma outra pessoa e não ir, e eu tô agindo igual aos que eu pretendo combater. Então, eu vou, vou dar a cara a tapa, e vou participar, e vou ver qual é!

Marlise: quando eu cheguei, na Ciência Política da UFMG, discutia-se muito pouco de gênero. Depois que eu entrei nisso, eu falei “agora, que tá bom de ficar aqui, né? Bora discutir, vamos fazer esse povo discutir”. Então, assim, eu ficava escutando meus colegas falando de democracia representativa e não tinha um viés de outras coisas. Ainda, hoje, não se vê nada sobre a questão indígena, e vê muito pouco sobre a questão étnico racial. E aí eu falei, é aqui que eu vou ficar mesmo. Achei desafiante esse lugar.

Não é possível, jamais, afirmar que esse seja um consenso; mas é interessante perceber como alguns docentes decoloniais, por assim dizer, empenham-se em sustentar modelos de produção de conhecimento e relações acadêmicas-administrativas em que haja espaço para a divergência ético-política. E ainda que, muitas vezes, isso *perturbe*, nas palavras de Bortolus, lugares de conforto e paz; esses docentes assumem que esses conflitos são lugares estratégicos de interpelação de discursos hegemônicos.

Roberto: agora me puseram aí com uma espécie de expert brasileiro pra discutir com o pessoal de Cambridge e de Chicago. Relacionado à Cúpula do Clima que vai ter em Glasgow, agora, no final do ano. Eu passei um mês e meio aí produzindo coisas com eles e tal e etc. Eu te confesso que eu não acredito nessas coisas, entende? Não acho que isso vai fazer grande diferença, mas por outro lado, a gente tem que avançar na agenda política. A agenda é fundamental, então, trazer as questões, no meu caso foi o que fiz. Eu trouxe, para dentro desse debate, as questões dos povos tradicionais, as questões das outras economias, as questões do Brasil, da Amazônia, das formas de, de outras formas de vida, de outras cosmologias, etc. A estratégia é botar esse dedinho lá dentro da agenda deles. Agora, esse movimento deles não me interessa. Eu posso participar dele, achando que eu posso contribuir de alguma forma. Mas, não é por aí que eu entro no mundo hoje em dia. Hoje eu entro no mundo, de fato, dentro do possível, com as minhas limitações por esse outro lado, pelo novo que tá querendo nascer e que tem um monte de coisas impedindo.

Essas perturbações cotidianas são experienciadas pela grande maioria dos docentes com quem conversamos. Há um custo, nesse sentido, para proteger, veementemente, esses novos – alguns nem tanto assim – campos críticos do conhecimento. Márcia, por exemplo, reconhece algumas desigualdades presentes na distribuição de alguns recursos no ICA.

Márcia: com muito custo ali dentro da UFMG, eu consegui uma área pra trabalhar com agroecologia, sabe? Eu não tinha água, foi difícil fazer um poço ali. Foi um desafio conseguir recurso CNPq. Em função da pandemia, tem algumas coisas que se perderão. Está tudo puro mato e eu falei “não tem condições de alguém limpar essa área lá pra mim? Pra não perder totalmente?”. A resposta que obtive foi “ah não, está

sobrecarregado”. Acho que existe isso pelo fato de eu trabalhar com agroecologia que vai contra o modelo da agricultura vigente pra eles. Lógico que isso não é prática de todo mundo, mas é uma grande parte, já que não há interesse. Em outro momento, em uma atividade de campo, antes da pandemia, eu estava com os meninos abaixo da horta em que outra turma, com outro professor, aplicavam veneno ali. O agrotóxico, aí as pragas iam todas pra nossa área (...)a ponto uma vez de eu estar dando uma aula prática e escutar o barulho da aplicação. Quando fui ver, eles estavam aplicando agrotóxico e à deriva ainda, né? O vento levava todas essas partículas para nós. Eu precisei ter que sair da aula e ir lá falar.

Nesse sentido, mesmo com um quadro organizacional que define horários, dias e quais atividades aconteceram nas terras do ICA, ao que tudo indica, Márcia parece ter que se preocupar com várias variáveis que podem impedir que suas aulas práticas possam ser, metodológica e didaticamente, apresentadas aos seus alunos e alunas. Variáveis que estão para além das intempéries naturais das aulas de campo; mas, sobretudo, relacionadas a uma espécie de sanções que acontecem por não se considerar a Agroecologia um campo legítimo das Ciências Agrárias.

Hill: todas as áreas que se dedicam a exatas puras e ciências exatas são sempre mais privilegiadas e isso se reflete na distribuição de bolsas, na distribuição de verbas, na distribuição de lugares junto ao Conselho Universitário. A fala dos diretores, dos representantes, das áreas de Engenharia, de Medicinas, de Odontologia são sempre preponderantes do que as falas de pessoas ligadas a Letras, a Ciências Sociais, e o que dirá de Artes, né? (...) Então, eu desejo que cada vez pessoas mais lúcidas adentrem a universidade para tentar lutar e confrontar essa situação desigualdade que é intrínseca na universidade da medida em que eu enxergo como reflexo, do próprio estado brasileiro e da própria sociedade.

As carreiras universitárias não têm o mesmo prestígio. Alguns cursos são mais valorizados do que outros. E as razões não são epistemológicas e sim econômicas; a sociedade é que define o valor de mercado do conhecimento e essas representações formam o senso comum da profissão, entendido como uma perspectiva naturalizada nas práticas cotidianas do processo de ensinar e aprender (Maria Isabel da Cunha, 2019, p. 129).

Por sua vez, assim como sua figura de referência - o professor Herli - Matheus entende que sofreu algumas sanções por sustentar o projeto de ciência agrária que ele e seu mentor, agora aposentado, foram construindo em suas trajetórias acadêmico-políticas na Escola de Veterinária. Desde o mestrado até o momento atual, em que se encontra efetivado na UFMG como docente, Matheus observa nuances que valem a pena ser compartilhadas:

Quando eu entro no Mestrado, o professor Herli me dá as disciplinas de Sociologia para que eu possa ministrar. Aí acontece um outro fato, porque se o Herli era perseguido pela instituição, o professor Lúcio, meu orientador era, naquele instante, um daqueles professores que ninguém mexia com ele. Então, eu começo a ter um processo que eu vejo hoje, mas na época eu não via. O Herli me dava autonomia para fazer as coisas e, na hora que a instituição ia bater em mim, tinha o Lúcio para me defender. Eu começo dar aula de Sociologia quando eu entro no Mestrado, 6 meses depois de formado, e aí eu enfrentei todos os percalços de alguém que assume aulas humanísticas em um curso que é conservador. Tem esses desafios. E aprendi com os conflitos, na verdade, a não fugir deles. E, por incrível que pareça isso diminui demais o conflito e aumenta muito as alianças.

Questiono ao Matheus quais estratégias ele utiliza para construir alianças dentro da Escola. Em um primeiro momento, ele narra como seu processo de fortificação acadêmico-política se deu fora da Veterinária e com pares extensionistas.

Quando eu entro eu percebo que a Escola é um ambiente hostil, então, eu fiz alianças fora da Escola antes de fazer dentro dela. Quando entro na UFMG, eu viro suplente na câmara de extensão. E, ao conhecer a equipe da PROEX (Pró-Reitoria de Extensão) eu começo a construir alianças. Houve uma época, por exemplo, que eu tive um contato muito próximo com professores do IGC. Eu estou na Veterinária, mas isso não me prende. Então, eu assim, eu posso transitar pelo ICA, posso transitar pelo ICB (Instituto de Ciências Biológicas), posso transitar pela FAFICH, porque eu tenho essa perspectiva multidisciplinar, transdisciplinar.

A Extensão como política que convoca os docentes a renunciarem práticas, apenas, de seus lugares de especialização departamentais, fortifica encontro com atores e atrizes sociais em espaços mais amplos da universidade. Esses encontros são potenciais dispositivos de resistências institucionais em uma frente de defesa de projetos de conhecimento mais decoloniais. Por sua vez, nos ambientes internos e mais cotidianos, as táticas podem ser outras.

Eu tenho uma forma de agir na Veterinária, Ricardo, que ela é muito individual. Então, assim, eu nunca esperei alguém me permitir fazer. Eu sempre fiz porque eu quis. E, se fosse preciso eu brigava para fazer, porque eu ia fazer. Então, a minha atuação ela sempre muito individual, então quando eu penso um projeto eu penso um projeto que eu quero fazer, se eu vou ter apoio ou não dentro da Escola, não me interessa. Hoje, assim eu não tenho nada que me impeça, mas no passado eu já tive. E eu não queria saber porque que tava me pedindo. E eu ia e falava “eu vou fazer mesmo você me impedindo”. Eu quero fazer, eu vou fazer! Sabe por quê? Porque sempre eu faço além, porque eu sempre dei mais de 12 horas de aula por semana, então assim, eu faço além do que é exigido. Então por que na hora que eu quero fazer algo que me dá respaldo eu não vou poder fazer? Então foi sempre um conflito nesse aspecto. É muito conflito naquela perspectiva da universidade, que é contra a participação popular, que é contra a

vinculação social. Só que isso é mais velado do que a gente imagina. Então, são poucas pessoas que têm coragem de falar, “você não deve trabalhar com assentamento”. A maioria fala “nossa, admiro demais o seu trabalho em assentamento!”. Mas, também, não move uma palha para te ajudar nem te defende quando os outros acusam.

Luciana: E eu acho que assim, assim, tem um monte de briga né, o povo briga, desde 1927 o povo briga, briga com o orientador deles até hoje e tal. Eu tenho uma presença na Comunicação muito, ela é marcada por um lugar muito diferente porque eu não fiz a minha formação lá, estudei na PUC e depois as estudei nas Ciências Sociais, na UFMG. As fronteiras disciplinares, né? A Comunicação é do lado da Sociologia e eu não cruzava aquela fronteira, eu não ia na Comunicação, só ficava na Sociologia e Antropologia. Então, assim, eu não trago uma herança, um legado, de conflitos anteriores comigo, e particularmente, não quero brigar brigas que não são minhas. Então, eu tenho essa postura institucional. Eu acho que é uma fortuna que eu não eu não tenho nenhuma briga no interior do meu departamento, nem institucional, nenhuma. Agora eu vou te falar que tipo assim, essa coisa de sustentar esse lugar, eu me identifiquei muito quando eu li um texto da bell hooks, que eu acho que tá no “Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade”. Que ela fala sobre ser uma professora alternativa, né?, Que muitos a viam nesse lugar, ela levando o tipo de literatura que ela tava levando. Então, eu acho isso, sabe? Eu me sinto assim, ninguém briga comigo, mas também ninguém me dá um suporte no sentido de dizer assim “poxa você é uma puta intelectual, mulher, nossa, o trabalho que você faz é assim gigantesco e tal”. Uma ou outra fala e tal, mas nada do ponto de vista assim institucional, né? E é isso assim, eu me sinto uma pessoa alternativa, eu sou muito questionada sobre o que que meu trabalho tem a ver com a Comunicação. E, por isso, faço o meu trabalho da melhor forma possível.

Em um espaço cujo código é a excelência acadêmica, sujeitos mais marginais à hegemonia elitista da estrutura universitária, trabalham mais do que lhes é exigido. E eles assim o fazem como forma de se protegerem de possíveis sanções e perseguições.

Na nossa pesquisa de dissertação, estudantes negros de classe média, desde a experiência escolar básica, esforçavam-se no sentido de garantir êxitos e se tornaram *interessantes* para além dos marcadores raciais que os subalternizavam socialmente nas escolas particulares por onde passaram e, depois, na UFMG (Ricardo Dias de Castro, 2017). Isso porque, no Brasil, a experiência do racismo varia com a intensidade das marcas e com a maior ou menor facilidade que tenha o indivíduo de contrabalanceá-las pela exibição de outras características ou condições como inteligência, beleza, elegância, talento, polidez, entre outras (Oracy Nogueira, 2007).

Ser um bom e reconhecido aluno/aluna, nessa direção, parece ser uma saída possível para as trajetórias, racialmente, frágeis desses sujeitos negros em espaços médios como a UFMG.

Luciana: eu tive um aluno haitiano, meu orientando de TCC, figura incrível assim, um aluno dedicadíssimo, estudante muito bom. Ele veio por esse Programa de PEEG (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação), que é um programa também né que eu acho que a gente poderia integrar às ações afirmativas no sentido da desigualdade geopolítica. Hoje, ele está na Pós-Graduação. E ele sempre que saía da UFMG, ele era muito parado na rua pela polícia, sempre a polícia parava ele e foi isso que fez ele entender o que era racismo no Brasil. E aí como é que é polícia deixava ele caminhar? Quando ele falava que ele era estudante estrangeiro, aí o sotaque dele em francês aparecia, e aí é para se livrar desses episódios ele passou a andar com a camisa da UFMG. Aí quando ele começou a andar com a camisa da UFMG a polícia parou de parar ele, né?

Uma estratégia semelhante parece ser utilizada pelos docentes que se esforçam em romper com parâmetros mais ocidentalizados de universidade. É preciso vestir, em alguma medida, a camisa da UFMG, para sobreviver. Dessa forma, por não serem reconhecidos por lentes tradicionais da razão moderna da ciência, eles precisam criar táticas para que não sejam flagrados em locais frágeis. O escudo, aqui, é se manter longe da mediocridade e entregar um trabalho docente/pesquisador/extensionista acima da média.

Matheus: eu sei que no primeiro momento que eu bobear vou tomar porrada, então, não posso deixar rastro pra trás. Porque eu sei se as pessoas tiverem uma pedra pequena pra falar eles irão me destruir. Então, eu não podia deixar isso acontecer e, por isso, pego firme mesmo.

Paralelamente, vale a pena notar que as alianças institucionais são fomentadas por alunos que reconhecem possíveis pontes entre professores.

Matheus: hoje, as alianças surgem a partir dos alunos que falam “oh professor Matheus sabe isso, vamos trazer o professor Matheus aqui pra falar isso, trabalhar junto”

Por outro lado, alguns conflitos tomam tamanhos maiores e se torna impossível uma postura mais discreta ou silenciosa. Em uma disputa desigual com a monolatria epistêmica do Agronegócio, Márcia entende que, para sobreviver com o mínimo de respeito acadêmico, é preciso saber “dar a carteirada” junto a seus antagonistas. Isto é, se a linguagem desses homens burgueses é, muitas vezes, voltada para invisibilizar a trajetória acadêmico-política de Márcia, ela, por vezes, precisa relembrar que sabe jogar o jogo que esses homens institucionalizaram como modelo único de trabalho intelectual.

Márcia: eu já fui apresentada pelos colegas de departamento, em lugares acadêmicos e públicos, como “ela é doidona, ela trabalha com agricultura orgânica”. E já precisei responder a esses professores que doidos eram eles que alimentavam seus filhos com resíduos disso e disso e daquilo. Nunca mais esse professor falou comigo dessa maneira. Eu me senti muito ofendida. (...) Eu não gosto de chegar e ir taxando minha titulação e ganhando espaço por título. Não gosto disso, mas já teve vez que eu tive que fazer, né? De não ser levada a sério e eu ter que falar “vem cá, falar uma coisa para vocês. Eu me formei assim e assim assado. Você sabe que a primeira tese de doutorado em café orgânico do mundo é a minha?” Precisa disso, Ricardo? Isso não deveria ser necessário, mas resistir, às vezes, é isso.

Há, também, um corporativismo docente - pouquíssimo autocrítico e refém de disputas meritocráticas – que ainda perdura como um dispositivo de pretensa proteção da estabilidade e da construção da carreira docente.

Hill: então, como o professor já é uma classe fragilizada por essa vaidade, estimulado pela competitividade - que foi instaurada na universidade pública, a partir do governo Fernando Henrique, que resolveu associar a carreira acadêmica um processo de avaliação quantitativo - se os professores já era desunidos, eles ficaram mais. Porque o lugar do acesso ao conhecimento é um lugar de orgulho e de vaidades, né? E o que você tem na universidade é uma convivência hostil, entre grupos armados, entre aspas. Então, a covardia ela se amplia muito porque a pessoa se sente fragilizada e com medo de ser envolvido em alguma situação que ela seja exposta. E ela sendo exposta, os inimigos se apropriam dessa fragilidade para depor contra ela

Essas disputas para progressão de carreira já acirraram conflitos em outras trajetórias.

Cida: eles (colegas docentes) nunca me deixaram ser chefe de departamento. Nunca deixaram. Eu fui vice chefe, que eu lembro uma vez, que ninguém mais queria ser chefe. Hoje em dia, eu sei que é uma roubada. Eles ficam lá querendo que eu mexa com isso. Eu falo “Deus é mais, não vou querer”. Mas, assim, naquela época que aquilo era lido como poder, logo no início, né? Houve um tempo que isso era glamuroso, vamos dizer assim. Hoje em dia, enfim, não tem um efeito prático de poder não, né? Eu lembro, certa vez, que uma pessoa lá tinha sido chefe do departamento duas ou três vezes. Ela já tava meio de sacho cheio disso, né? Ela não estava a fim. Aí, eu me inscrevi, mas você acredita que os colegas foram lá e obrigaram ela a se inscrever, para eles votarem nela e não votarem em mim?

Conflitos históricos, na UFMG, também, colocarem tensões entre unidades, diretorias e professores. O caso do racismo, na Escola de Direito, foi um divisor de águas nessa postura de convocar as instâncias universitárias a um posicionamento radical contra

as desigualdades e as violências dentro do campus. Em março de 2013, fotos circularam, na internet, mostrando, em uma cerimônia do trote universitário, uma caloura carregando uma placa em que dizia ser "Xica da Silva" e outros alunos fazendo gestos nazistas.

Marlise: aquilo me horrorizou num grau, Ricardo, que eu abri uma linha de frente de briga com a Faculdade. Para não dizer que eu não estava sozinha, eu e a Lena (Regina Helena Alves da Silva), do departamento de História. Eu escrevi horrores nas minhas redes sociais. Teve professor da Faculdade de Direito pedindo para eu retirar post, retiras as minhas palavras, que ia me processar. Eu falei “pode me processar, pode fazer o que você quiser, não retiro nada”. Arrumei uma briga com a Faculdade de Direito. Na época, esperamos a decisão da comissão que foi criada lá e sai uma decisão da comissão que o problema daquele trote era a venda irregular sobre bebidas alcoólicas. A comissão não apontou nada sobre racismo, nada sobre machismo, nada sobre nazismo. Ao mesmo tempo que teve professores horrorizados me pedindo para retirar as postagens, eu tive um prazer de conhecer poucos, mas bons professores da Faculdade de Direito que me apoiaram. Houve, então, depois de recurso, repreensão, suspensão e, até mesmo, expulsão de um aluno nazista. Aquilo expôs uma ferida aberta na UFMG.

O efeito da politização desse conflito foi a construção mais ampla e institucional do debate de Direitos Humanos na UFMG. Ainda com críticas à perspectiva humanista universalista do termo Direitos Humanos, foi a partir desse termo, que surgem, também, as Formações Transversais mais interdisciplinares (FT)

Marlise: essa é a linguagem da neutralidade que cola bem nas instituições. Então, vamos chamar de aula Direitos Humanos, Não tem problema nenhum. Será desse lugar que falaremos sobre feminismo, antirracismo e das fobias (...) O êxito de quem bolou essas formações transversais, que foi uma sacada genial, foi tirar os cursos de dentro das suas caixinhas. E aproveitei e fiz força para pra criar a rede de direitos humanos da UFMG. Essa história da Faculdade de Direito nos fez agir, eu e Lena, quase que como indivíduos, né? Como professoras. Não como coletivo. Depois da Rede, tornamo-nos um grupo junto com Claudia Mayorga o tempo todo. Fizemos tudo isso para comprometer a instituição. Não adianta só “blá, blá, blá”. Vocês vão passar em todos os concursos, mas tem que se posicionar em relação aos horrores, às barbaridades, aos trotes horrorosos. Não se se você é dessa época do trote homofóbico?

Ricardo: sou, sim!

Aqui, vale destacar a ação firme e transformadora do GUDDS! (Grupo Universitário em Defesa da Diversidade Sexual), no ano de 2009, que ao receber uma denúncia de homofobia sofrida por um estudante da moradia universitária, transformou esse problema em uma questão para a comunidade acadêmica. Por meio de várias

manifestações e eventos, esse coletivo universitário foi capaz de mobilizar um debate, para além dos muros da universidade, sobre o trote homofóbico e as demais violências LGBTQIA+fóbicas no campus. Minha graduação em Psicologia se deu no auge das ações do GUDDS! e toda essa politização acadêmica foi central na minha trajetória.

O trote homofóbico operava como um dispositivo de uma estrutura institucional heterocisnormativa em várias das suas dinâmicas. O trote histórico da Engenharia, àquela época, tratava-se de levar os calouros homens – e algumas poucas mulheres – para frente do prédio da FAFICH e entoar o seguinte refrão: um, dois, três, quatro, na FAFICH só tem veado; quatro, três, dois um, eles dão para qualquer um. Foi depois das ações do GUDDS! junto a outros atores/atrizes políticos que esse trote perdeu o sentido e deixou de existir como uma prática (Roberto Alves Reis, Manuela de Sousa Magalhães, Elisângela Ribeiro de Azevedo, Igor Ramon Lopes Monteiro, 2010)

No entanto, historicamente, essa homofobia generalizada sempre aconteceu tanto nas experiências estudantis quanto docentes.

Hill: e devido a isso, inclusive, eu sempre tive uma trajetória muito solitária mesmo na universidade. Então, eu acho que a falta de apoio ela vem muito por aí. Primeiro porque eu entrei na Escola de Belas Artes casado com uma mulher e com filho, e no meio do percurso me descasei e me divorciei e me casei com um homem. Que, inclusive, era um artista plástico de grande projeção no mundo. Os técnicos administrativos evangélicos de carteirinha nunca me perdoaram por isso. E alguns colegas gays mal resolvidos também nunca me perdoaram por isso. Então, eu sempre sofri retaliações de todos os lados e como eu nunca fechei com nenhum “poderosinho” pra ser protegido eu sempre fui uma pessoa assim incômoda. Eu sempre bati, sempre desconfiei, sempre bati de frente com as estruturas institucionais, que no meu entender é necessário.

Houve um incidente, certa vez, que atravessou Marcos Hill de sobremaneira. Uma aluna da Escola de Belas Artes exibiu fotos que tirou de mulheres negras e gordas no hall de entrada do prédio da Belas. Essa era uma atividade que foi construída a partir de uma disciplina que nem era ministrado por Hill, vale dizer. Alguns sujeitos do administrativo e professores, porém, parecem ter se sentido ofendidos com a exibição desse conjunto artístico.

Hill: eu dentro da escola sempre fui um professor apologista do corpo. Eu sempre introduzi, no programa de Pós-graduação, uma disciplina de performance, que foi inaugural, foi pioneira. Inclusive, investindo na minha própria nudez dentro da sala de aula. Todo esse conservadorismo tocava, assim, em um ponto nevrálgico da minha pessoa e da minha bandeira dentro da escola. Não tive outra opção a não ser apresentar a situação para os alunos da turma. Eu falei “olha, tá acontecendo isso, isso, isso, eu sei

que hoje é dia de avaliação, mas eu deixo totalmente a liberdade de vocês decidirem o que que vocês querem fazer. Quando eu acabei de falar isso a menina entrou e contou a história e não teve outra, né? A turma inteira resolveu descer para apoiar a menina e para poder protestar. A menina pegou caixa de som, microfone, e aí uma Assembleia. E eu iniciei falando um pouco sobre a importância do corpo na história da arte.

Hill e seus alunos mobilizaram uma Assembleia para se falar sobre a nudez, o campo legislativo, o Código Penal e sobre censura. Nesse momento, Hill evoca o conservadorismo como um dos principais inimigos departamentais na sua trajetória. E rememora, enquanto conversa comigo, várias cenas de censura que a sociedade civil brasileira cristã e conservadora impôs a vários artistas e exposições no Brasil ao longo do tempo.

Hill: perceba que vários desses movimentos se tornaram mais fortes na época da campanha bolsonarista para a corrida presidencial de 2018. Esses ataques, a violência estavam enormes. Estávamos todos muito assustados e assistimos a esse movimento chegar dentro da Escola de Belas Artes.

Por fim, empreender um projeto de mudança epistemológica e política não é tarefa fácil. Por meio das narrativas (auto)biográficas que foram apresentadas, aqui, fica evidente que o compromisso por um mundo mais justo, diverso e equitativo exige estratégias de enfrentamento jamais prescritivas. Nessa direção, existe uma heterogeneidade de maneiras de se lidar com conflitos ideológicos, políticos, estéticos e cosmológicos no âmbito universitário. Assim, o cálculo que os/as docentes precisam fazer entre se manterem discretos – para não serem alvos fáceis - e, publicamente, posicionados – para cumprirem com a prática política - mobiliza afetos e táticas muito diferentes. E, por esse motivo, essa seção jamais se prestou a construir o manual do “como” lidar com conflitos e solidariedades na UFMG. Mas, certamente, intencionou visibilizar que o movimento decolonial irá sempre mobilizar forças que resistem a mudança da universidade. O interessante é notar que onde há tentativas de silenciamento cosmológico e de justiça social, haverá um conjunto de docentes que se empenham em garantir direitos, cidadania e justiça epistêmica e cognitiva.

3.6. Ações Afirmativas e democratização do ensino superior público: entre alterações dos perfis discentes e a transformação epistemológica-pedagógica da universidade.

A história das ações afirmativas, no mundo, remonta ao histórico colonial secular da Índia, local em que elas foram, pioneiramente, aplicadas, na década de 50, quando a constituição estabeleceu reserva de vagas – cotas – para legislaturas, emprego público e no ensino superior em função da sua estratificação social baseada em castas. O nome “Ações Afirmativas”, porém, ao que tudo indica, tem origem norte-americana, na década de 60, em um período de ativismo democrático e de movimento pelos direitos civis dos negros. Emerge-se, nesse cenário, a necessidade de políticas públicas voltadas para a redução de desigualdades entre grupos historicamente desiguais em solo estadunidense como negros e asiáticos, por exemplo. Desde então, as ações afirmativas têm sido aplicadas a populações em sociedades colonizadas, marcadamente, multirraciais e multiétnicas e, comumente, ministradas de forma conjunta a critérios socioeconômicos. Nos diferentes contextos de sua atuação, as ações afirmativas foram possíveis a partir de ações voluntárias, obrigatórias, programas de governo e de direito privado, leis jurídicas, agências de fomento e regulação e etc... Sendo que as principais áreas contempladas por essas políticas transitam entre a contratação e qualificação ao mercado de trabalho, o sistema educacional, especialmente o ensino superior e a representação política. Dessa forma, as ações afirmativas podem ser reconhecidas como um projeto amplo e coletivo que almeja o tratamento desigual aos desiguais, “denunciando as falhas na legislação de orientação universalista que se revela impotente para resolver problemas derivados da persistência de padrões sociais de exclusão e discriminação ao longo da história” (Ricardo Dias de Castro, 2017, p. 91; João Feres Jr & Verônica Toste Daflon, 2015; Sabrina Moehlecke, 2002; Valter Roberto Silvério, 2002; Luanda Sito, 2014).

Baseada no procedimento da discriminação positiva, o que está em disputa, portanto, nas ações afirmativas, é uma política reparatória, temporária, de justiça social de modo a proporcionar que grupos, historicamente, desprivilegiados possam estar em condições mais equânimes para a disputa a lugares de prestígio. As cotas econômicas e raciais, nesse sentido, são um exemplo de AA, mas esses não são, jamais, conceitos

sobrepostos. Cotas são, apenas, um exemplo de AA, havendo outras possibilidades de politização afirmativa antirracista, como veremos nas práticas docentes.

Cida: eu acho que que ações afirmativas fazem uma diferença porque eu acho que a gente conseguiu alargar um pouco as bordas da universidade. No sentido de formar pessoas críticas. Eu vi, eu sou testemunha de muitas pessoas que se formaram nesse processo, né? (...)

Começemos pelo projeto de Brasil republicano da “Ordem e Progresso” positivista-nacionalista. Ora, se a população negra só foi, formalmente, liberta em 1888, isso não significou que a sociedade brasileira, dali em diante, aprendeu a desejar e querer negros em locais que antes eram, apenas, para brancos. A população negra permaneceu indesejada e associada a qualquer marcador social, menos a uma condição humana mínima que pudesse ser compartilhada com outros que já tinha status de humanidade como os luso-brasileiros não miscigenados. Ou seja, ainda com a ideia formal de igualdade a partir da construção dos princípios liberais e republicanos brasileiros, os/as negros/as continuaram em situações de exclusão. Não sendo incluídos como sociedade civil, mão-de-obra e sem indenização pelos séculos de exploração e maus tratos que receberam no país; a maioria dos/das negros/negras no país foram lançados à própria sorte em uma país devastado por séculos de uma semântica colonial e racista (João Feres Júnior, 2006).

Inclusive, vale reforçar, que ao invés de se formar/educar a população negra brasileira para o trabalho livre pós-abolição, o Estado brasileiro resolveu apoiar, com recurso público – distribuindo dinheiro e terras – a população italiana e alemã que foi convocada para colaborar na miscigenação do Brasil em direção a um país mais embranquecido fenotípica e culturalmente (Petrônio José Domingues, 2002). Sendo assim, o Estado brasileiro apoiou, explicitamente, um povo estrangeiro que veio, em péssimas condições econômicas para o nosso país em função das crises econômico-produtivas e políticas da Europa, em detrimento de acolher o seu próprio povo.

Alexandre: quando eu comecei a estudar, sobretudo, história da escravidão na minha graduação em História, de repente me dei conta de que tinha uma parte imensa da história da sociedade em que eu vivia que tinha sido sonhada de mim. E que eu não conhecia, e isso como cidadão brasileiro, como sujeito que questiona o lugar e que a gente ocupa no nosso mundo, isso me causou um incomodo epistemológico muito grande. Tá aí uma experiência que me foi tirada, que me foi ocultada, e eu quero conhecer isso. Eu acho que se eu não conhecer isso eu não entendo que lugar é esse e que mundo é esse

no qual eu ocupo, um certo lugar. Evidentemente, um lugar derivado dos privilégios que a minha que a minha condição social me oferece diante de um histórico de exclusão racial na sociedade brasileira. Eu, como descendente de imigrante, estou plenamente consciente de que a minha posição social deriva em grande medida, de políticas de branqueamento, de eugenia do império brasileiro. De políticas de inserção dos imigrantes europeus no mercado de trabalho no século 20. A gente conhece bem a história, né? E eu sei como situar nela. E eu acho para eu saber como me situar nessa história eu preciso investigar o porquê ela aconteceu. Porque ela ocorreu. Então, eu acho que o meu comprometimento com esse sistema é um comprometimento que passa pela minha condição de investigador do mundo social em que eu vivo. E eu acho que essa investigação para que ela possa ser feita de maneira, minimamente, competente ela precisa adentrar essas outras dimensões da nossa sociedade que, pelo menos, na minha formação escolar não teve. Eu terminei o ensino médio antes da lei 10.639, então, eu, praticamente, não ouvi falar em história da África na minha formação escolar (...) coisas que depois eu vim a descobrir que são fundamentais para entender as contradições do nosso mundo.

Em se tratando de Brasil, é difícil estabelecer qual foi a primeira experiência histórica com ação afirmativa e há uma divergência de vários autoras e autores nesse sentido. Alguns apontam que, ainda que muito embora a Teoria da Ação Afirmativa, de base antirracista, tenha se tornado um debate mais recente, no Brasil, por volta dos anos 2000; essa prática já havia sido adotada pelo governo brasileiro por meio da Lei dos Dois Terços e a Lei do Boi, por exemplo (Yone Gonzaga, 2017).

A Lei dos Dois Terços foi construída, no âmbito do governo de Getúlio Vargas. Essa lei dispunha sobre a nacionalização do trabalho e a proteção ao trabalhador nacional por meio da contratação de, pelo menos, dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país, bem como legislava sobre incentivos fiscais para aplicações industriais no Nordeste, o que propiciou a criação de uma moderna classe média nordestina.

A Lei do Boi, por sua vez, construída no âmbito do Regime Militar, defendia que os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, que eram mantidos com recursos federais, reservariam, por ano, uma porcentagem de vagas a candidatos agricultores ou de seus filhos. Fossem eles proprietários ou não de terras. O objetivo era fomentar a alta produção do homem do campo através das ciências agrícolas e veterinária.

É sintomático que o Estado brasileiro tenha se empenhado em garantir a fortificação de algumas trajetórias, tendo em vista critérios nacionais-desenvolvimentistas; mas foi incapaz de incluir, nesse apoio, o povo brasileiro negro e

indígena que o próprio Estado deixou em situação de desigualdade. Ora, se foi o Estado e alguns setores privados que se beneficiaram da desigualdade étnico-racial, capacitista e de gênero, em nosso território nacional, que sejam eles mesmos, portanto, os responsáveis por garantir diversidade nos espaços em que isso se fizer necessário.

Essa mesma desigualdade étnico-racial foi possível a todos e todas aqueles/aquelas que foram forjados, no Sistema de Gênero Colonial/Moderno: pretos/pretas, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, indígenas e etc. Portanto, ainda que, no Brasil, as AAs sejam, diretamente, associadas às mobilizações históricas do movimento negro, elas foram se tornando pautas reivindicadas por outros sujeitos/sujeitas, historicamente, desprivilegiados dos pactos civilizatórios modernos.

Marcos Bortolus: isso que me interessa também, as pessoas e seus assuntos, seus conhecimentos, esse compartilhar de conhecimentos. Então, por isso que é importante não só as cotas para as pessoas, mas as cotas para a produção do saber.

Luciana: essa reivindicação é uma reivindicação que tá nos Movimentos negros brasileiros desde muito antes, né? Abdias Nascimento fala dessa reivindicação né, do ensino, de línguas africanas, nas escolas do ensino básico, da presença do saberes na universidade, da questão das cotas. O José Jorge carvalho, também, escreveu sobre isso. Ele acompanhou de muito perto e tal nessa militância e ele fala “os saberes tradicionais são passos seguinte das cotas por ações afirmativas étnico-raciais”. Porque também não adianta essas pessoas, esses corpos, chegarem na universidade e continuarem a ser socializados e formados no saber euro centrado ou euro exclusivista, né?

A educação sempre foi considerada o caminho mais eficaz para a resolução dos males da população negra. No pós-abolição, a população negra “descobriu” progressivamente a importância da educação e o valor dos diplomas e passou a demandar políticas públicas e privadas para atacar as distorções raciais no campo educacional, como altos índices de evasão escolar, repetência e analfabetismo dos negros. A insistência pela Educação operava como sinônimo de instrução e escolaridade formal. Mas, também, abarcava a Educação em um sentido mais amplo, como o reconhecimento de manifestações culturais, parte fundamental do acesso à sociedade civilizada e moderna. Como dispositivo de ascensão econômica capaz de reduzir as desigualdades entre os negros e os brancos, por meio da oferta de oportunidades iguais no mercado de trabalho; como condição básica para a inclusão e conseqüente mobilidade social; como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais

e se conectariam com os valores positivos da negritude e etc... (Petrônio Domingues, 2009).

Nesse sentido, ao serem questionados/questionadas, então, sobre a democratização do ensino superior público, os/as docentes constroem percepções e posições importantes em um contexto em que, em tese, essas políticas públicas, seriam reavaliadas por completarem dez anos de constitucionalização, pelo STF, ano que vem. É evidente, porém, tendo em vista o ano eleitoral em 2022, que essa pauta não deve ser priorizada. Ainda assim, ao dialogar com as narrativas que foram construídas tendo como vista esse tópico, os/as professores/professoras colaboraram com já consolidadas e, também, novas reflexões sobre dimensões da democratização de instituições elitizadas como a universidade pública. A UFMG de 2021 não é a mesma de antes da institucionalização federal das cotas e da fortificação de vários outros programas de ação afirmativa que se deram a partir de 2012.

Roberto: eu acho fundamental né, não temos outra solução (...) Das boas coisas que aconteceram aí nesse governo do PT, foi exatamente isso. Foi uma mudança substantiva na universidade. Em função disso, a gente tá tendo hoje os resultados. Eu tava vendo agora de manhã um indígena Guarani-Kaiowá Doutor. Conheço vários da Amazônia e aqui também. O povo tá todo aí. Nós não temos outra solução possível. Não dá nem para pensar numa nação se você não passar por esse processo das ações afirmativas (...) sem isso nós não temos chance de futuro.

A Lei de Cotas, emblemática, nesse sentido, a nível federal aplica

uma política afirmativa que prevê a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. O que denota uma preocupação explícita do governo brasileiro com o combate a defasagem de formação dos alunos das escolas básicas públicas brasileiras em relação aos alunos com trajetórias em escolas privadas. Entre as vagas separadas pelo critério de renda, a distribuição das vagas da cota racial é feita de acordo com a proporção de índios, pretos e pardos do Estado onde está situado o campus da universidade, centro ou instituto federal, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, 2018b, p. 184).

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) são subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio. Em ambos os casos, também, é levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos,

pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No caso das universidades públicas federais, a Lei 12.711/2012 estipulou um duplo critério: todas as vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas vêm com a exigência de que eles procedam de escolas públicas, e a metade delas é reservada para aqueles que possuam renda familiar per capita abaixo de 1,5 salário-mínimo.

Matheus, por exemplo, reconhece o impacto de lecionar para um público afirmativo em uma escola, historicamente, tão elitizada como a veterinária da UFMG:

Leciono para muitas pessoas oriundas do meio rural, só que aí não é filho de fazendeiro, é filho de agricultor familiar, então, o grupo hoje ele tem essa dualidade (...) até a entrada das cotas e foi boa parte da minha atuação como professor antes de entrar efetivamente em 2012, eu dava aula para os filhos da elite falando que o problema do país eram eles. O problema era a elite, então eu dava aula para quem defendia o agronegócio, falando que o agronegócio era o maior problema do país. E, depois, nas aulas de Extensão, que ainda é um fato de conflito eu falo “olha, esse método que você usa tá errado, você achar que sabe mais que as outras pessoas tá errado”. Então, não é uma atuação neutra, é uma atuação conflitiva, e esse atuação foi conflitiva desde o primeiro semestre, e aí a gente aprende a não fugir do conflito e não fugir do confronto.

Bortolus: eu sempre fui a favor da democratização da universidade, sempre fui crítico da universidade pública porque ela era pública, mas não era popular. Depois desses processos afirmativos, ela tem se tornado mais popular. Até pouco tempo, teve uma matéria que mostrou que mais de 50% dos alunos que ingressam na UFMG, são das classes C e D. Então, isso é uma grande notícia, que tem a ver com esses esforços.

Depois das Ações Afirmativas e com a entrada de alunos de escola pública e pretos, Matheus afirma que percebe um senso crítico maior aos assuntos que ele aborda, em sala de aula, e em outros contextos de suas atividades acadêmicas

Matheus: após as cotas e as ações afirmativas, a minha disciplina passa a ser muito mais valorizada. Em nosso grupo de trabalho, nós já entendemos que tanto eu proponho demandas para eles quanto eles me propõem demandas. Então, pra você ter ideia, a última do grupo que me deixou extremamente orgulhoso foi em relação a um edital chamado “Democratiza” que previa a possibilidade de duas de bolsas Ação Afirmativa. E aí duas alunas que já tinham bolsa me procuraram e falaram “professor, vamos fazer uma proposta pro edital”. Eu falei “vamos! Mas, eu não consigo assumir, vocês assumem?” Elas falaram assim “assumimos, mas nós queremos uma coisa em contrapartida” Elas têm uma aluna, uma colega que é cadeirante, e que tava passando por muitos problemas financeiros, “nós queremos, em contrapartida que uma bolsa vá para X⁴⁰”. Falei “concordo com vocês plenamente, desde que vocês incluam a X nos

⁴⁰Retirada do nome real da aluna cadeirante.

trabalhos”. E aí elas estão com essa missão dupla de coordenar o grupo e ainda colocar a X. E aí, no entorno dessa proposta, pra você ter ideia, tem quinze estudantes trabalhando, fazendo uma proposta de direitos humanos pra trabalhador rural. Então, eles tanto buscam apresentações como monitoram a participação dos cursistas e aquele cursista da roça que tem dificuldade com internet manda por WhatsApp. Então, assim, é um grupo que ele e hoje é autônomo e cada vez fica mais autônomo. É um grupo muito sensível à questão social das ações afirmativas, tem pessoas que são beneficiados com ações afirmativas dentro do grupo, tem pessoas que não são, e aí assim, é horizontalizado mesmo.

Marcos Bortolus ao se referir aos desafios de se pensar a inclusão, na UFMG, traz contribuições nesse sentido:

Bortolus: é uma experiência, né? você pega uma pessoa com deficiência que ela entra para a universidade. O professor é um professor muito tradicional, acostumado com aquelas aulas expositivas e tal. Aí alguém chega para ele fala assim, “ó, você tem uma aluna surda no seu curso, mas só que ela faz leitura labial”. Você vai precisar olhar para ela, né, e aí o que que acontece? Aquele professor que, talvez, nem olhasse para os alunos, ele começa a olhar para uma pessoa. Isso é uma mudança pedagógica imensa.

Na experiência de Márcia, por sua vez, ao intencionar pleitear uma bolsa perfil afirmativo a partir de um projeto de extensão, ela propôs critérios de seleção voltados para pretos, indígenas, LGBTQIA+ e mulheres mães de crianças até os cinco anos de idade. No entanto, houve, apenas, três inscritos afirmativos: uma mãe e dois alunos bolsistas FUMP (Fundação Mendes Pimentel⁴¹).

Nessa direção, Márcia critica o fato de que muitas ações estejam voltadas, exclusivamente, para a redistribuição das bolsas e postula que as AA deveriam reorientar a própria construção dos projetos que têm sido atravessados por cortes orçamentários graves no atual governo.

Márcia: como é que você desenvolve ações se você oferece, apenas, uma bolsa pro estudante? Tem hora que a gente precisa tirar as coisas do bolso, na medida do possível para o projeto dar certo. A gente vai, bota no carro e vai, porque a gente gosta de fazer isso. Mas, teria que ter uma forma, uma forma de ter esse acesso, que ele fosse, como uma meta, né?

Márcia chama a atenção para o fato de que as AA precisam estar para além da boa vontade e disposição de poucos docentes. Elas precisam ser uma política institucional, o que exige um esforço inesgotável de frentes educadoras nacionais. Em sua visão, as AA

⁴¹Instituição responsável pelos programas de assistência estudantil no âmbito da UFMG

precisam ter um potencial que se amplie para além de financiamentos pontuais aos estudantes afirmativos. Quanto a isso, Matheus reconhece que as AA transformaram, inclusive, os descendentes da elite agrária brasileira que acessam o ensino superior público. Nesse sentido, a AA tem tido um papel de reeducar esses jovens que começaram a estudar e a bancar outros projetos de veterinária, menos vinculados ao Agronegócio, e mais solidários a experiências rurais populares e tradicionais, por exemplo.

Matheus: o padrão elite do agronegócio já não é mais aquele grupo hegemônico. O que tinha era uma crítica, “ah não, vamos misturar com aquele grupo, mas ali só tem gay, é o grupo do arco-íris, eu não vou entrar ali”... hoje não. Há essa mudança de perfil das relações discentes e ela é muito interessante porque, no nosso curso, os nossos alunos de cota, via de regra, são alunos destaque. (...). Ah, não vou lembrar o ano não, mas teve uma turma que me marcou muito que as quatro maiores notas eram quatro alunos negros de cota. Na nossa disciplina que cobra muito, que aperta (...) entre eles têm essa perspectiva. E outra coisa que marca muito meu grupo hoje e tem marcado muito, teve a reunião semana passada e refletimos sobre isso. A maioria dos meus alunos hoje chegam querendo ser monitor da disciplina. Eles chegam querendo ajudar os colegas e ao mesmo tempo aprofundar o estudo.

É preciso que se reforce cada vez mais a função coletiva e política das AA para além das ascensões que ela, porventura, possibilite a trajetórias individuais. Dessa forma, as AA são tão mais potentes quanto mais reconhecermos sua força política em rede. Como se, em um efeito bola de neve, sujeitos afirmativos (e não afirmativos, também) se mobilizassem para continuar tecendo redes de apoio acadêmicas e políticas àqueles que, historicamente, foram excluídos do “academiquês”.

Cida: infelizmente, também os pretinhos que estão entrando, não tão entrando todo mundo no mesmo grau de energia da luta, né? Eu nem culpo ninguém, porque assim, o fato da pessoa ter entrado por ação afirmativa, ou seja, ele ter tido essa oportunidade, não faz com que ele tenha esse compromisso de manutenção dessa política. Ele pode até não topar e eu acho até que é pesado mesmo para ele isso, “eu fiz tudo e ainda vou ter que fazer isso? Fazer política?” (...) Mas, dá vontade de sacolejar a pessoa, mas ao mesmo tempo a gente sabe que essas coisas acontecem e tudo bem, né?

As AA não são, nesse sentido, apenas, reservas de vagas a sujeitos vítimas de uma sociedade de exclusão educacional. Muito pelo contrário, elas mudam, radicalmente, a retórica da Universidade e muda a perspectiva das rotinas do ensino superior, o que, *em curso como a Veterinária, Ricardo, é revolucionário*; afirma Matheus.

Alexandre: eu acho que as ações afirmativas e de forma específica, as cotas raciais de ingresso mudaram dramaticamente o perfil dos nossos alunos e estão impactando agora a Pós-Graduação. E estão impactando o ingresso de novos professores na universidade também, e eu acho que é, me incomodaria muito, me entristeceria muito ver um retrocesso nessas políticas.

Também, nas Ciências Agrárias, a partir da Agronomia, Márcia reconhece um movimento de encorajamento que ela sustenta em tempos atuais na universidade. Um encorajamento que tensiona com os consensos mais, historicamente, colocado em torno da produção agrícola:

Então, como eu sempre trabalhei com agricultura orgânica, com agroecologia, dentro de uma instituição de Ciências Agrárias, você vai contra o uso de agrotóxicos e tudo mais. Ainda assim, você acaba conseguindo levar com que os alunos questionem o que eles tão comendo. Ver o efeito disso foi me incentivando porque é bem diferente você prestar um serviço com gente que já trabalha com agroecologia. Em sala de aula, por exemplo, houve um caso com um filho de um grande produtor, que tem a mente bem fechada. Eu tentei mostrar a ele que existem outras possibilidades. Isso me empolgou, me empolgou no sentido de abrir um pouco mais essa cabeça, né? Que nem eu falo com eles “a minha intenção é que eles desenvolvam a opinião deles e que eu posso mudar a minha desde que eles tragam um bom argumento e que eles estudem”

Um ambiente democrático, com pluralidade ético-política, pode ser engrandecedor para que alunos/as e docentes se transformem nesse encontro. Ainda que seja para sustentar posições já consolidadas; o espaço do conflito e da divergência alimentam um espaço privilegiado de produção de conhecimento que não precisa, exatamente, de consensos.

Nos relatos apresentados pelos docentes, o que nós podemos testemunhar é uma revolução epistemológica e política que altera lógicas anteriores que, inclusive, não eram sequer consideradas um problema público a ser enfrentado pela universidade. As AA, nessa direção, parecem reeducar a sociedade como um todo, como aponta Nilma Lino Gomes (2017), ao compreender o movimento negro como um dispositivo educador.

Shirley: eu acho que as ações afirmativas elas trouxeram uma possibilidade de construir uma militância acadêmica. E eu acho isso muito importante. Ela tem um grau de politização. A luta pelas cotas, pela reserva de vagas, pelas ações afirmativas, é uma luta que de fato me educou e educou as pessoas, né? Porque ela chegou muito perto de algo que nós não conseguimos falar, no Brasil, que é a reparação. Eu acho que é a ação afirmativa é a melhor tradução que nós conseguimos fazer para reparação. Porque nós não demos conta de discutir reparação, de terra, de nada, então eu acho que as ações afirmativas têm esse potencial.

No exemplo de Matheus, um conjunto de alunos/alunas sem deficiências físicas prejudiciais ao deslocamento, no campus, sensibilizam-se com a trajetória de uma aluna cadeirante. Ao que eles, então, propõem ao docente, por meio de um edital público afirmativo, uma condição. A condição de que para o projeto aconteça, a aluna X, com dificuldades financeiras e algumas limitações físicas, possa coparticipar das atividades acadêmicas e receber um valor mensal por isso.

As AA devem ser sempre, tomadas, nesse sentido, como a politização da potência e não como a naturalização da carência. Veja que, no caso de Matheus, nas relações entre os alunos/alunas de perfil afirmativo com os alunos/alunas das entradas regulares, um horizonte ético-político de democratização é consolidado por uma semântica equalitária que tem se tornado prática comum entre jovens estudantes progressistas. Matheus, recusando qualquer forma de subestimar a capacidade de uma aluna cadeirante com dificuldades financeiras de produzir conhecimento, convoca-a a ser par na produção do projeto do edital. Nesse sentido, as AA não podem, jamais, cair nas armadilhas salvacionistas que enquadram sujeitos afirmativos as suas carências e a quaisquer outras “limitações”. Afinal, foi no forjamento da lógica da produção da desigualdade, que essas diferenças dificultaram suas trajetórias simbólicas, culturais e intelectuais. Ora, em outros mundos possíveis, em que as dificuldades de mobilidade não expulsariam alunos/alunas da escola, a experiência de ser cadeirante não precisaria ser um limitador das potências humanas, por exemplo. É preciso, assim, que não reiteremos essas diferenças como ontologias da desigualdade, mas como critérios ficcionais que aprisionam sujeitos em condições, históricas, de opressão.

E, sendo assim, o horizonte das AAs é redistribuir, sobretudo em esferas públicas, o espaço comum com aqueles que, historicamente, não só foram associados a falta de competência, mas que, também, foram sendo eliminados dos lugares de poder por várias estratégias perversas, preconceituosas e discriminatórias.

Matheus repara, por exemplo, alterações no âmbito da organização dos desejos profissionais de alunos/alunas de AA da Escola de Veterinária.

A importância da AA é que elas mudam tudo. É revolucionário e até agressivo, pra alguns colegas, dentro da rigidez que eles tratam algumas questões. Já não dá mais para ser rígido porque o que existem são novas pessoas, com novos desejos, então isso muda muito! Então, assim, conversando com colega, eu vejo assim Ricardo, eles dizem “Matheus, não é possível que esse povo vai querer parar de trabalhar com nutrição

animal, que paga bem, para irem trabalhar com clínica de pequeno que paga mal, eles tem que saber que essas áreas pagam mal”. Ricardo, eles sabem, eles sabem que eles tão deixando de trabalhar com nutrição animal para pagar 7000 para eles, para trabalhar com clínica de pequenos e ganhar 1.200, Mas, é escolha deles. Então, até esse perfil, Ricardo, ele tem mudado na Escola de Veterinária. E isso tem afetado muito os colegas, do tipo assim, “essa disciplina aqui emprega!”. E daí? Eles não querem trabalhar com isso. Agora, é outra geração com outro pensamento, então, eu acho que essa ação afirmativa era melhora muito a universidade. De onde eu estou, de uma unidade conservadora, melhora muito a universidade, porque as AA desafiam a mudança.

As AA parecem ter permitido que alunos/alunas afirmativos possam sonhar e construir caminhos, em suas trajetórias, que não estejam baseadas, unicamente, na ideia da subsistência alimentar e financeira. O que mostra a potência que as AA têm em produzirem trajetórias negras e populares para além da preocupação com resolução de problemas, unicamente, econômicos.

Na pesquisa com negros/negras estudantes de classe média da UFMG, realizada na nossa dissertação de mestrado, reconhecemos que vários dos pais/mães desses universitários/universitárias realizarem ascensões econômico-trabalhistas renunciando a uma série de prazeres pessoais. Isto é, negros das gerações anos 60/70/80, em seus processos ascensionais, não recorreram a formas tradicionais de solidariedade étnica muito utilizado por italianos e alemães no Brasil. Essa solidariedade étnico-racial, entre negros, foi um tanto impedida pelo processo de branqueamento e o discurso da miscigenação que implodiram possibilidades de uma afirmação positiva da negritude e de um reconhecimento coletivo de demandas específicas desse grupo, historicamente, subalternizado (Ricardo Dias de Castro, 2017).

Muito pelo contrário, muitos desses negros de classe média dessa geração mais atrás têm, historicamente, promovido suas mobilidades a partir do uso de estratégias individuais: investimento na educação, acesso ao emprego público associado à assimilação dos códigos e valores da sociedade hegemônica – disputando o mercado com sujeitos brancos -, pelo apoio da rede familiar e, acima de tudo, por escolhas cuidadosas – “negros não podem se dar ao luxo” - dentro das reais possibilidades de êxito, haja visto o racismo, que põe constantemente o mérito do negro em suspeita (Ivo de Santana, 2014).

Dessa forma, ao negro brasileiro que ascendeu nos últimos cinquenta anos, embebido pelos discursos de neutralidade racial e econômica, restou comprar os valores da sociedade branca como um importante elemento para conseguir uma melhoria na sua

posição socioeconômica. Justamente por conviver em uma sociedade em que o racismo acontece e é veemente negado, o negro brasileiro teve que disputar com os profissionais brancos espaços de poder e de representação. Nesse sentido, os negros tiveram que assumir o ônus da estrutura racista brasileira que limitava suas possibilidades, utilizando estratégias de maior solidariedade com a ideologia da miscigenação e menos com um antagonismo racial que seria mais lido como um racismo às avessas do que como uma luta por redistribuição (Reinaldo da Silva Soares, 2004).

Nesse sentido, se, por um lado, as gerações de negros e negras, pré AAs, abdicaram de trajetórias consideradas extravagantes e seguiram por caminhos mais tradicionais para alcançarem sucesso econômico-profissional; por outro, as gerações afirmativas desejam mais. Jovens universitários de perfil afirmativo parecem querer investir em futuros laborais que lhes interessam por entenderem que é possível se destacar em várias atividades e, a partir daí, construir-se sujeito da remuneração. Nessa direção, as AAs apontam para a importância de se pensar o lugar da universidade para além de uma formação que tenha como foco exclusivo a inserção de universitários no mercado liberal. Não negando que a empregabilidade seja uma função primordial da universidade, essa instituição é, também, local privilegiado para se questionar as desigualdades em relação aos montantes salariais que tornam áreas de uma mesma profissão tão distantes.

Sendo assim, rumo a uma revolução epistemológica, as AAs promovem o desejo de transformações curriculares.

Matheus: Tanto assim, que durante 30 anos, a Escola de Veterinária ela resiste a uma mudança do currículo e, agora, já é consenso que o currículo tem que ser modificado.

Bortolus: eu sempre tive a intuição que as AA não se tratava só da questão da entrada das pessoas. Mas dos assuntos das pessoas, e aí quando em 2015 eu começo a trabalhar com os saberes tradicionais, que aí vem essa coisa de materializar o que eu falei que antes era um pouco abstrato. (...). O aluno que não é indígena, por exemplo, ele não se sente amparado por uma comunidade. A gente, você tem uma comunidade aqui, mas você não tem uma comunidade sua de referência às vezes. O aluno indígena ele tem uma comunidade, até a escolha do curso, no início, teve a ver com isso. “Ó, um enfermeiro vai ser útil para voltar, ele vai conseguir um emprego, vai conseguir se posicionar”.

Cida: comecei a trabalhar, em 2012 com os saberes tradicionais, né? Aí tinha coordenado um Projeto no Vale do Jequitinhonha né, de memória dos Mestres de ofício de lá. E isso me povoa, né? É, talvez, a coisa que eu mais gosto de fazer na Universidade

é essa parte. De mexer com saber tradicional e com comunidade, com coisa assim, né? Das pessoas do mundo.

É possível reconhecer a aprendizagem, a partir de saberes e práticas não-ocidentais, por parte dos docentes e discentes não indígenas. Algo que acontece porque as AAs revelam como sujeitos, de comunidades tradicionais, são capazes de pensar em interesses mais coletivos na construção de suas escolhas. Algo que difere bastante do modelo de sujeito neoliberal meritocrata e individualista do mundo ocidentalizado.

Bortolus: eu quando eu terminei o doutorado eu tava no auge da especialização e aí, corporalmente, eu me sentia muito incomodado. Eu tinha até engordado muito e tal. Mas, aí o interessante é que, nessa época, eu fui assistir uma peça de teatro que era do pessoal da somaterapia. Aí comecei a fazer somaterapia que é uma terapia que o lema da terapia é assim, “a arma é o corpo”. E aí isso já despertou para essa coisa do corpo, da liberdade, comecei a estudar depois pedagogia libertária, sabe? E, também, essa coisa da própria criatividade surge nisso também. Então, um trabalho que eu faço, permanentemente, é esse trabalho corporal de exercícios físicos, meditações ativas, e tal, que me ajuda me movimentar nos diversos ambientes, sejam ambientes pessoais ou profissionais.

o corpo tem sido considerado, de Platão até Descartes e o positivismo moderno, como o inimigo principal da objetividade. Em resposta, feministas contemporâneas começaram a explorar alternativas às abordagens tradicionais sobre o conhecimento, centradas na mente, revendo o papel do corpo na compreensão intelectual e insistindo em sua centralidade na reprodução e transformação da cultura (Alison Jaggar & Susan R. Bordo, 1997 p. 10)

Luciana: eu vou para o terreiro, eu vou pro xamanismo, aí eu arrepio o corpo, velho. Aí eu sinto, eu choro, o negócio me faz chorar, sabe? Eu sinto aquela presença, que me faz rir, né? Então, eu acho que isso enche a gente de vivacidade e eu, também, por outro lado, só consigo entender a resistência Guarani Kaiowá por essa conexão cosmológica. Por esse vínculo espiritual, né? Com os ancestrais, com esses ancestrais antigos que são os próprios criadores, né? O criador e a criadora do mundo são nossos parentes.

A relação com outros saberes produziu cura, por exemplo, em docentes que se viam endurecidos por uma prática docente tradicional que, reconhecidamente, tem adoecido docentes, alunos/as, funcionários/as administrativos/as e terceirizados/as. Algo que tem sido, vale reconhecer, localizado e debatido pela Rede de Saúde Mental da UFMG (Ernesto Venturini & Maria Stella Brandão Goulart, 2016).

Bortolus: o Reich⁴² pra mim é uma base desse movimento de saúde corporal, porque ele entende como é que o corpo. O corpo não se movimenta, apenas, em função do que acontece com o indivíduo ao longo da sua vida. Mas, também, está relacionado a como ele vai criando suas couraças, a sua maneira de não movimentar.

As AAs, de fato, ampliam as possibilidades do que conhecimento pode ser e tem um potencial real de alterarem as bases epistêmicas de produção da ciência. Ora, os saberes modernos dicotomizaram mente e corpo como se essas dimensões, de fato, operassem em registros, diametralmente, opostos. E, dessa forma, o conhecimento, em sua proposta liberal-iluminista, para ser verdadeiro deveria prescindir das experiências do corpo e se concentrar, em tese, apenas nas elocubrações mentais superiores afastadas dos vícios dos afetos que dominam o corpo. Curiosamente, essa pretensa neutralidade, que retiraria os vieses humanos da produção da ciência, terminou por favorecer, sobretudo, a posição material e simbólica de homens, brancos, heterossexuais e burgueses no mundo ocidental.

Na direção contrária, a defesa do campo feminista tem pelo reconhecimento de que os conhecimentos são corporificados e produzidos a partir de lugares e posições humanas distintas que precisam ser reconhecidas e tomadas como ponto central de análises (Diana Maffia, 2014). Dessa forma, não haveria qualquer conhecimento neutro, mas conhecimentos produzidos em diálogo com experiências, saberes, pressuposições e projeções embebidas em marcadores sociais diversos.

Bortolus: inclusive, um conceito que eu trabalho bastante, que vem do Humberto Maturana, é a questão da emoção. A emoção pro Maturana é como você está na sua corporalidade, num domínio relacional, já que seu corpo flui num domínio relacional. Se você tá num ambiente opressor, ele flui de um jeito; se você tá num ambiente colaborativo, ele flui de outra maneira. Então, essa questão corporal ela sempre tá presente, sabe? E começou com esse incômodo quando eu terminei o doutorado, que eu tava no auge da especialização e no auge de um sufoco corporal.

Cosmologias outras, que não a ciência ocidental, foram capazes de mobilizar um modelo de conhecimento menos adoecedor para Marcos Bortolus. É interessante observar, nesse sentido, como vários docentes começam a romper com a primazia do racionalismo positivista moderno. Algo que foi atravessando, inclusive, a forma com qual

⁴²De modo bem simples, a terapia corporal reichiana atua simultaneamente nos aspectos orgânicos e energéticos do corpo humano

esses sujeitos/sujeitas (re)estabeleceriam relações com eles/elas mesmos/mesmas em suas experiências mais íntimas. Dessa forma, o corpo - impossível de ser cindido das produções científicas - é um agente ativo na constituição das subjetividades pensantes, operando de forma simbólica, por meio da reprodução/resistência ao que acontece na vida social, política e institucional. Nesse sentido, o corpo se alegra, entristece-se e pode até adoecer na produção na carreira científica.

E, dessa forma, a denúncia do campo feminista aponta - em contraposição aos alicerces positivistas - que a realidade *não* tem uma estrutura ou natureza objetiva; que a estrutura da realidade *não* é, em princípio, acessível à compreensão ou ao entendimento humanos de forma pura, natural e distanciada; e, finalmente; afirma que os seres humanos *não* empreendem a tarefa de obter conhecimento sobre o mundo como indivíduos solitários e alheios às *interferências* do mundo externo. Todas essas críticas, em última instância, apontam-nos para os principais dualismos criados pelo pensamento moderno patriarcal e combatido pelo pensamento feminista: universal X particular, cultura X natureza, mente X corpo e razão X emoção (Alison Jaggar & Susan R. Bordo, 1997).

É importante, nesse sentido, investir na potência da teoria e crítica feminista para a consolidação das Ações Afirmativas e da democratização do ensino superior público. Essas pontes já são possíveis e se encontram visíveis, mas é preciso que tenhamos clareza de como o feminismo e o antirracismo juntos operam como chave de democratização radical das sociedades. Afinal, a experiência, tão central ao feminismo, é o dispositivo revolucionário nas AAs na medida em que o que se pretende é, a partir dela, pensar outros modos de mundo que possam produzir novas experiências potentes. Experiências, então, mais fortificadas e com mais possibilidades de intervenções epistêmicas e políticas nos rumos da universidade e da sociedade.

Para além do feminismo, existem outros campos de saberes que, também, discordam da ideia de seja possível pensar uma forma de relação com o mundo em que o corpo seja eliminado da experiência sensível. Inclusive, da produção de qualquer conhecimento e a ciência aí incluída.

Bortolus: essa coisa do corpo é muito interessante. Eu entro na formação transversal em saberes tradicionais e aí você começa a trabalhar com quilombola, os mestres quilombolas, os mestres indígenas e aí vem nessa noção vem junto com esse esses outros saberes que estão integrados, né? Que não separam a cabeça do resto do corpo.

Os saberes tradicionais, que se encontram no âmbito da FT, são o conjunto de atividades oferecidas aos alunos das várias graduações da UFMG, em que são reconhecidos os saberes das culturas afrodescendentes, indígenas e populares como experiência de ensino e pesquisa.

Luciana: a primeira edição piloto dos saberes tradicionais, em 2014, foi uma das coisas que eu considero assim um divisor de águas desse Projeto é o fato dos mestres das mestras serem professores contratados dentro da universidade e receberem, financeiramente, por isso, né? Foi um sucesso absoluto, né? Então, foi uma estratégia muito boa porque eu acho que já havia uma sensibilidade por parte desse reitorado. E, aí, nessa época, a universidade estava implantando o sistema das Formações Transversais. E aí conseguimos institucionalizar esse plano piloto. A gente não queria entrar por esse lugar da extensão mais porque esse que já era o lugar onde os mestres e as mestras atuavam mais fortemente. Especialmente, quando as pessoas iam para os seus territórios. Então, era muito importante incidir né, em outros pontos do tripé.

Muitos dos conhecimentos ameríndios retomam o fato de que mais do que uma coexistência, há uma co-constituição ontológica entre seres humanos e a Natureza. Mas, uma das consequências da modernidade foi nos fazer esquecer, como povo, dessa conexão primitiva. As lógicas coloniais do ser, do saber e do poder levaram-nos a pensar a Terra e seu ecossistema como algo estático e não como um organismo vivo. E, sendo assim, essa postura autoritária em relação à Natureza prediz que a humanidade se encontra acima dos outros seres vivos e que, portanto, ela deve servir aos interesses dos homens. É primordial que essa pauta, diante da calamidade ambiental que vivemos mundialmente, esteja mais presente nas formas de produção do conhecimento das universidades e nas saídas que ela tem encontrado para termos uma relação mais sustentável entre animais – humanos e não-humanos - e o meio ambiente (Ailton Krenak, 2020).

Luciana: eu acho que fé tradicional produz conhecimento sabe, eu acho que espiritualidade produz conhecimento, produz força política. Assim como a questão estética, artística, também produz força. A fé e espiritualidade, também, produzem materialidade para várias lutas, para várias guerras que a gente tem que enfrentar nesse um desejo de reconexão.

A cosmofobia é uma doença do povo colonialista e tem como um dos seus principais sintomas o medo do sagrado, segundo Antônio Bispo⁴³⁴⁴. Descolonizar, assim, é, também, entender que o sagrado pode ser uma fonte de produção de conhecimento emancipatório.

Em um movimento de críticas que visam garantir a AA e a política de cotas em toda a sua potência democrática, Márcia localiza que, em Montes Claros, há um desconhecimento da comunidade local em relação a ideia de que a universidade é pública. Parte da população de Montes Claros e do Norte de Minas ainda desconhece o que seria o status público e gratuito da UFMG.

Márcia: a gente já até discutiu isso dentro da UFMG lá no ICA. Em Belo Horizonte, quando se fala UFMG, é uma referência, todo mundo sabe onde é UFMG em Belo Horizonte. Lá em Montes Claros, não! Então, na região, tem muita gente que ainda acha que o curso é pago. Então, essa forma assim, a gente tá errando, lógico, a gente tá errando, porque assim, o massacre da universidade pública tá vindo e tá tendo apoio da população. A gente não democratizou o conhecimento, a gente não abriu, a gente não saiu daquele nosso muro o suficiente para que as pessoas nos reconheçam, né? Então, chega ao absurdo das pessoas fazerem carreata abaixo à ciência. Eu vivi pra ver isso (...) eu acho que é essa falta de abrir essas portas para as pessoas terem acesso, não só como estudante, mas acesso físico mesmo. Ali é público, né? As pessoas nem sabem que têm a possibilidade de cursar um ensino superior gratuito.

Assim, é preciso pensar como as AA possuem efeitos distintos em diferentes regiões de Minas Gerais. Há uma desigualdade econômico-cultural, por exemplo, que torna esse debate um maior desafio no Norte de Minas. Justamente, porque as defasagens escolares e de conhecimento da universidade pública, fora da capital, parecem se tornar mais agravantes. O Norte de Minas, especificamente, é, majoritariamente, um local em que as desigualdades se agudizam à medida que um projeto agroexportador avança pela região. Se ampliarmos e considerarmos a macro região Norte do estado de Minas Gerais - subdividida em quatro mesorregiões, sendo elas o Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha e Vale do Mucuri – reconhece-se uma extrema pobreza que dificulta o acesso dessa população a itens básicos para a sobrevivência, como serviço de

⁴³ Antônio Bispo dos Santos Escritor e liderança quilombola da comunidade Saco do Curtume, município de São João do Piauí, é autor de *Colonização, quilombos: modos e significações*, publicado em 2015 pelo INCT de Inclusão.

⁴⁴Link para a entrevista: <https://www.coletiva.org/entrevista-antonio-bispo>

esgotamento sanitário, banheiro, acesso à escolaridade, entre outros (Nathana Jéssica Pereira & Kellen Rocha de Souza, 2019). As AA, em um espaço, como esse seriam primordiais para oxigenar a universidade com trajetórias locais e apresentar à comunidade projetos agrônomos mais sustentáveis.

Nessa direção, no Brasil, há um aspecto doloroso, mas importante para que reconhecamos as nuances de democratizar essa sociedade com esse histórico tão colonial. Em nosso país, políticas de democratização costumam vir juntas a um processo de precarização e, que se seguem, por fim, a uma tentativa de saída pela privatização de serviços.

Alexandre: não podemos nos deixar escapar o fato de que a democratização da universidade, também, advém do desinteresse das elites brasileiras pela universidade pública nacional e o absoluto descompromisso das nossas elites econômicas e financeiras com universidade. Os filhos das famílias mais ricas do Brasil, eles não estudam no Brasil. Então, essa camada social também tá pouco se lixando para manutenção da excelência de um sistema de ensino superior no Brasil. Então, eu acho que o fato de que outras pessoas puderam habitar e entrar no universo universitário, nos últimos anos, reflete o fato de que esse universo também se tornou menos prestígio socialmente, sabe? Se nós estamos, aqui, é porque eles já não tem mais interesse em estar no nosso lugar, sabe? Eu acho que essa é uma dimensão dolorosa, mas existente nesse processo de democratização. Eu acho que a democratização do ensino superior no Brasil foi feita de forma simultânea com a precarização do ensino superior e com certo, por assim dizer, sucateamento do ensino superior nos últimos anos. E me preocupa muito ver essas duas coisas ocorrendo concomitantemente, sabe?

É preciso não perder de vista o caráter reeducador das AA's. E, para isso, precisamos enfrentar o fato de que elas podem ter dado certo por vias ético-revolucionárias e por algumas outras estratégias perversas. Essa perversão precisa estar no horizonte das nossas vigilâncias para que não aconteça com a universidade pública, o que ocorreu com a escola pública no Brasil. Com a popularização e democratização de serviços educacionais, precarizou-se a política educacional básica quando se mudou o público-alvo dessa política para pretos e pobres (Marisa Bittar & Mariluce Bittar, 2012; Cynthia Greive Veiga, 2008)

Além disso, há outras contradições que se apresentam nas Ações Afirmativas que merecem nossa atenção:

Marlise: eu quero uma sociedade transformada. Já te disse, porém, que numa lógica do sistema de capitalismo burguês e de sociedade liberal democrática, essa transformação não vai acontecer em definitivo. Decididamente, não é, nesse regime

político e econômico, que as transformações que eu almejo enquanto pessoa e acadêmica, vão acontecer. Mas, eu permaneço querendo mudar o sistema. Eu sou hoje uma feminista anticapitalista, e acho que a gente tem que fazer coisas concretas na direção de mudança do sistema. Mas, não significa que eu vá ser contra a todas as outras formas de mudanças que podem trazer transformações não tão transformativas da estrutura capitalista, mas que são positivas na vida das pessoas. Então assim, a gente faz o que é possível fazer. E aí, há questão de justiça nas Ações Afirmativas. Muitas vezes, elas não alteram no nível macro, mas têm um efeito gigante no nível micro. De qualquer modo, eu aposto as minhas fichas nas Ações Afirmativas porque eu quero ter gerações formadas pra saber o que colocar no lugar desse sistema capitalista que não funciona. Então, pra isso eu preciso de negros, negras, indígenas, pobres, classe popular, periferia, nas universidades. Assim, que eu entendo as ações afirmativas. Elas não vão transformar o mundo geral e o sistema. Mas, estão transformando a vida das pessoas. Isso, para mim, nesse momento, não é pouca coisa. Então, esses 50% das cotas são pessoas que vão ter a vida deles radicalmente transformadas. Eu não tenho nenhuma dúvida sobre isso. Cinco, seis anos dentro da UFMG e quem sabe mestrado e doutorado é transformador na vida privada dessas pessoas. A dúvida é “isso vai mudar o sistema educacional brasileiro? Isso vai mudar o sistema capitalista?” Isso vai mudar o estado democrático liberal representativo?” Não. Mas, isso vai gerar possíveis gerações futuras, que possam com a mesma vontade e garra que eu, quem sabe um dia, reconstruir esses sistemas em outros padrões. Sem essa sensibilidade, sem essas pessoas formadas, isso nunca vai acontecer. Porque se você fica reproduzindo o status quo, gestando ele dentro das formações elitizadas dentro das nossas academias, aí que o sistema não vai mudar, jamais. Eu não acredito mais na grande revolução, uma transformação revolucionária que vai mudar o mundo. Mas, é aquilo, né? É a microfísica do poder, as coisas vão sendo desmanchadas.

Shirley: as Ações Afirmativas têm um conteúdo e uma característica que se a gente não tiver muito cuidado, rapidamente, é apropriada pelo capitalismo. Não é à toa que você tem liberais promovendo Ação Afirmativa. Então, é importante, para mim, entender, que elas foram o mais perto que nós construímos de reparação. Nós politizamos a universidade. E eu acho que esse é um grande ganho. Onde as Ações Afirmativas tiveram mais envergadura foi na universidade, né? E um pouco no serviço público e agora no setor privado, elas estão chegando agora. E está chegando de um jeito muito enviesado, né? Como se bastasse uma pessoa entrar no sistema e não se discutir o sistema. Por outro lado, na universidade, não. A ação Afirmativa, na universidade, tem tido a capacidade - pela presença das pessoas e pelas questões que as pessoas negras e indígenas, as pessoas com deficiência trazem - de interrogar a própria tradução do conhecimento e isso eu acho que é importantíssimo.

A despeito de marcadas discordâncias quanto ao valor da Ação Afirmativa entre autores e correntes liberais-igualitaristas de um lado e socialistas-multiculturalistas-comunitaristas de outro; a intelectualidade brasileira tem concordado com a ideia de que ações afirmativas raciais têm mais funcionado como políticas assimilacionistas, e não diferencialistas como pretendem o movimento negro e intelectuais antirracistas mais

progressistas. É, aí que habita a armadilha capitalista das cotas, por exemplo. Com isso, Shirley e Marlise chamam a atenção para o fato de que as AAs precisam ser muito mais do que políticas redistributivas de caráter meritocrático. Ora, dentro de uma perspectiva liberal-capitalista, as AAs são tomadas como um projeto de direito básico igual que permite a um indivíduo chegar “lá”. Por outro lado, a partir de uma perspectiva mais comunitarista e multiculturalista, as AAs denunciam que as demandas dos grupos subalternos não são pelos mesmos direitos de seus concidadãos. Não é para chegar “lá”. É para questionar o “lá”. Mais do que querer o que está colocado como consenso no direito e como justiça, os grupos, historicamente, colonizados demandam o reconhecimento público da possibilidade de existir segundo seus próprios códigos cosmo e epistemológicos (Luiz Augusto Campos & João Feres Júnior, 2014).

É necessário rememorar o caráter transgressor das AAs, justamente, porque elas podem ser capazes de alterar o sistema estrutural e não, apenas, de incluir trajetórias populares e, racialmente, subalternizadas no mundo moderno-colonial.

Potencializar as AAs, nesse sentido, significa pensar uma universidade que leve em consideração o seu laço com a escola pública (Marilena Chauí, 2003).

Hill: enquanto o governo federal não tiver uma política educacional que prioriza o ensino fundamental e médio, incluindo o resgate da dignidade dos profissionais que atuam nessa área - a parte salarial e a dignidade que oferece a esse professor por possibilidades de aperfeiçoamento profissionais, intelectuais contínuos – a Ação Afirmativa não será tão boa. O que o ensino médio produz de maneira geral é lixo, as pessoas chegam na universidade, algumas inclusive mutiladas emocionalmente e mutiladas intelectualmente. É preciso um trabalho de base junto. Eu fui testemunha ocular de uma universidade sem cotas e de uma universidade com cotas. Eu tenho a dizer que foi um dos projetos mais brilhantes, mas bem-sucedidos no campo da educação brasileira. Ao mesmo tempo, eu tenho que reconhecer que foi muito pouco. E que o governo federal não teve coragem suficiente para mexer no ensino fundamental e no médio. Sem isso, será impossível que só essa atitude ajude a universidade a cuidar dos seus males, né?

Devemos lembrar sempre, portanto, da função reeducadora da expressão *afirmativa* nessa política reparatória. As AAs não se tratam de um desejo de vingança contra aqueles que se privilegiaram de um sistema de colonização do ser e do saber. Elas, apenas, fazem valer princípios constitucionais brasileiros de combate à desigualdade sistêmica desse país. Essas são políticas que colaboram para que possamos habitar outras possibilidades de mundo sem que tenhamos que viver com tanta desigualdade. Dessa

forma, além de incluir estratégias liberais de inclusão em um sistema já falho, as AAs devem interpelar a própria universidade. É preciso, nessa direção, garantir a produção de uma polifonia existencial e epistemológica que permita que grupos, historicamente, alijados da educação formal permaneçam no ensino superior público (Claudia Mayorga, 2010). A entrada e permanência de alunos afirmativos, na UFMG, deve garantir que esses sujeitos permaneçam, persistam e se sintam reconhecidos em espaços que, em contrapartida, topem revisar suas lógicas de desigualdade.

Bortolus: uma pessoa de ações afirmativas que assiste uma... que participa de uma disciplina de saberes tradicionais, ela já se sente acolhida. Alguém da periferia, por exemplo, que ouve alguém do candomblé falar numa aula (...) isso é de uma preciosidade. Quando vem alguém né, vem alguém de um quilombola e fala, um indígena, e as pessoas se sentem acolhidas até renova os ânimos da pessoa pra continuar no curso, né?

Tudo isso pode ser feito por meio de trainees, processos seletivos, debates, seminários, palestras que sustentem debates históricos, políticos e estratégicos que reconheçam, para além do discurso, a importância de se democratizar qualquer lugar onde habitam seres humanos. Onde há pessoas, é preciso haver diversidade. E essa escolha – política – pela valorização da diversidade epistemológica que compõe o cenário da formação nacional brasileira não é feita tendo-se pena ou se lamentando por essas trajetórias que divergem do padrão genocida/epistemicida que produziram saberes europeus-capitalistas-patriarcais e racistas como padrão do conhecimento.

A escolha pela AA deve ser feita com uma postura epistemológica emancipadora e libertária para a sociedade como um todo. O que só pode ser feito por meio do reconhecimento de que trajetórias distintas e diversas têm muito a somar aos espaços coletivos, justamente, por garantir uma dinâmica democrática. Por isso, a importância de se investir em editais públicos afirmativos que permitam que demandas democráticas – não mercadológicas – sejam pleiteadas.

Uma vez institucionalizada federalmente, o problema, no Brasil, agora se volta, principalmente, para a garantia da permanência desses estudantes na universidade pública, na reorganização dessas intuições para receber esse público, bem como para o seu acesso a pós-graduações e ao mercado de trabalho (Claudia Mayorga & Luciana Maria de Souza, 2012). O que tem sido possível perceber é um conjunto de ações afirmativas, no âmbito do ensino superior público, que têm sido utilizados: auxílios

estudantis que abarcam moradia, transporte, consumo, refeições nos restaurantes universitários, bem como reserva de vagas econômico-raciais para programas de bolsas administrativas ou de monitoria de estudos. Ainda assim, é preciso compreender se toda essa mobilização tem conseguido potencializar o pertencimento de estudantes negros, indígenas e populares ao universo acadêmico (Flávio Ayres Marinho & André de Oliveira, 2018).

Se realizarmos uma digressão histórica, perceberemos que, antes da federalização das cotas, o perfil da estudante de Ação Afirmativa passava por um acolhimento em rede, afetivamente, privado. O que dependia da boa vontade de muitos estudantes, colegas e familiares. Cida Moura, por exemplo, graduou-se no início dos anos 90 e é importante tomar o seu cotidiano universitário como um analisador dos percalços de ser uma estudante mulher negra, mãe e periférica.

Cida: engraçado, né? Hoje em dia eu olho pra trás e falo “eu ainda fazia iniciação científica”. Eu não sei como eu fazia isso, porque eu morava longe, eu morava na periferia, estudava na UFMG, tinha filho pequeno, deixava filho na creche, aquela correria. Eu, também, fiz extensão, fui monitora de extensão. Depois, fiz iniciação científica com um projeto meu e da minha amiga. A gente que fez o projeto e convidamos um professor para orientar, não era um projeto do professor, era um projeto nosso. A gente trabalhava nesse centro de documentação, ela trabalhava no Movimento Popular de Saúde e eu nesse centro que funcionava no mesmo lugar. E a gente fazia o curso de graduação juntas. E temos filhos que regulam idade. Ela é minha comadre, inclusive. Eu sou madrinha do filho dela, ela é madrinha do meu filho, então como a gente tinha que pegar altos ônibus, né? O nosso trabalho era lá no Barreiro e a gente, e eu morava, aí teve uma época, nessa época que eu comecei fazer a Faculdade, eu morava lá no Pindorama. Trabalhava no Barreiro e estudava na UFMG na Pampulha. Então, era assim lere⁴⁵ remix, né? Era muito ônibus, então quando a gente voltava com os meninos, a gente pegava o ônibus que vinha de Venda Nova até a Cidade Industrial. De lá a gente pegava outro ônibus, então eu me lembro que, nessa época, eu pegava oito ônibus por dia. Porque para fazer o rolê todo assim, né? Para entregar menino, buscar menino, ir para a escola, aí para o Barreiro trabalhar e tal. Então, não foi um período fácil, mas foi um período em que a gente é jovem, né? Então, a gente é muito animado e eu participava de Movimentos Sociais e isso dava uma energia para a gente também, né? Nós estávamos sempre com as pautas dos Movimentos Sociais de Minas Gerais, a gente acompanhava muito né o que que tava acontecendo. Tinham muitas mulheres que me apoiaram muito. Então, eu fiz curso de fotografia lá. Eles pagaram para mim, quando eu fiquei grávida. Eles me ajudaram para caramba. Naquela época, era caro tomar aquela

⁴⁵Onomatopeia para se referir a vida e a trabalho difícil ou cansativo. Acredita-se que isso tenha se originado com o início da música-tema da abertura da novela “Escrava Isaura”: “lerê, lerê, lê rê rê rê rê, vida de negro é difícil”.

injeção-anestesia peridural, né? Eles que pagaram. Então, assim era um ambiente muito, muito, solidário assim entre nós e então foi muito bom isso.

Diante desse relato, é importante observar que as redes de afetos, cuidados e politização das trajetórias populares, negras, faveladas e periféricas já dependeram de iniciativas e laços de solidariedade privadas. Hoje, com a institucionalização das AAs, essas redes tornaram-se políticas públicas. O Programa de Extensão Conexões de Saberes, por exemplo,

foi fundado e executado, em 2003, a partir de uma perspectiva extensionista dialógica que garantisse o lugar da universidade junto às comunidades, mas que, também, possibilitasse à universidade se inspirar nas experiências, saberes e fazeres populares que ainda pouco habitavam o espaço institucional do ensino superior público. De modo que fosse possível, então, aos jovens universitários egressos de escola pública, de origem popular e favelados, a fortificação de suas trajetórias acadêmicas – e, conseqüentemente, políticas - por meio de uma inserção qualificada no tripé ensino, pesquisa, extensão. Todo esse aparato foi possível por meio de um financiamento público através de bolsas de extensão e iniciação científica, auxílios, formações transdisciplinares, palestras, congressos, debates, semanas acadêmicas e investimentos para atividades de intervenção e publicação. O objetivo principal do Programa era a realização de análises robustas acerca da estrutura universitária tendo em vista as demandas e as contribuições dos estudantes de origem popular e de suas comunidades de origem. A partir dessas análises, então, os membros do projeto seriam convocados a propor medidas de acesso e permanência universitária de qualidade em diálogo com a comunidade acadêmica e a sociedade civil como um todo (Ricardo Dias de Castro, 2020, p.96).

O Programa Conexões de Saberes foi de um Programa com caráter extensionista e de pesquisa que institucionalizou o desejo de anos de Movimento Negro e de intelectuais negros e antirracistas em torno da pauta da luta pelo acesso e permanência popular, periférico, favelado e negro/negra nas universidades federais. Em 2012, com a redução radical de financiamento público para esses projetos, o Programa Conexões de Saberes foi extinto e foi feita a sua transição para o PET-Conexões (Programa de Educação Tutorial). No entanto, em diversas localidades, o Programa foi se transformando em outras institucionalidades e práticas que perduraram ainda que o seu formato de financiamento nacional tivesse acabado.

Outro exemplo de AA são as Vagas Suplementares que não funcionam como a reserva de vagas da Ampla Concorrência porque se voltam para sujeitos, exclusivamente, aldeados. Essas vagas são pleiteadas pelos Departamentos dos cursos e garantem que se tenham estudantes indígenas em alguns bacharéis.

Bortolus: a gente, agora, conseguiu. Eu faço parte de uma comissão no colegiado de vagas suplementares indígenas, que tem aqueles alunos indígenas em outros cursos além da Faculdade de Educação, tem aluno na Medicina, na Odonto, na Enfermagem. Nós conseguimos, recentemente, uma ótima notícia, né? Aprovamos ano passado vagas para Engenharia. Então, depois de alguns anos a coisa vai começar a fluir agora (...) E o que é interessante, também, é que essa comissão que eu participo, e que eu participei bem no início quando ela foi constituída é uma comissão de acesso e permanência. Então, a questão da permanência, das pessoas na Instituição, e também no caso indígena, a gente pensa até na volta deles pra aldeia, pra continuar o vínculo desses estudantes com as suas aldeias, né? Hoje em dia, já há profissionais da Medicina, Odontologia, profissionais indígenas que estão trabalhando em suas aldeias.

Cida: não adianta a gente só entrar, né? Porque a gente entra, mas a gente entra cheio de defasagem. E aí, assim, é aquele negócio, a gente vai mancando o período inteiro, porque a gente não fez o inglês direito. Porque você, seus colegas tudo conhece a gringa e você não conhece. Então, você performa com uma certa dificuldade, né? Então eu acho que ação afirmativa é fundamental assim para essa justiça epistêmica existir.

É preciso ir além da visão economicista da ação afirmativa, portanto (Claudia Mayorga & Luciana Maria de Souza, 2012). Afinal, mais do que garantir vagas para grupos subalternos que serão “incluídos” no ensino superior público, a função afirmativa é potencializar a universidade, a ciência e a sociedade a partir da potência epistêmica-política subalterna. Ademais, desde 2014, a partir da Lei 12.990⁴⁶, reservou-se 20% das vagas de concursos públicos federais para candidatos negros e negras e, portanto, isso inclui as carreiras docentes no magistério superior público. No entanto, é sabido que o percentual legalmente previsto de reservas está distante do que tem sido praticado nas universidades e institutos federais (Flávio Ayres Marino & André de Oliveira, 2020).

Cida: eu quero ver cara preta na Pós-Graduação. Eu quero ver cara preta é na gestão. Eu quero ver cara preta é como professor, é como pesquisador do CNPq, sabe? Se você entrar nas bolsas do CNPq, eu lembro que uma vez eu fui falar disso na escola de Direito, eu lembro que na época, nós éramos, no Brasil inteiro, nós éramos três ou duas pessoas. Tinha o recorte de gênero, também. Acabaram chegando no meu nome. Fizeram entrevista comigo e tal. Saiu no Estadão uma matéria falando. Não acho que é hora de parar para respirar. Precisamos radicalizar um segundo tempo das Ações Afirmativas. É legítimo comemorar, mas eu não acho que a gente ainda ta com possibilidade de tirar essa onda toda, sabe como? Eu não sei, eu acho que, estrategicamente, ainda não deu.

⁴⁶Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas, nos concursos públicos, para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

É necessário reforçar, nesse sentido, que as AAs não são um fim si mesmas, mas um processo estratégico de reorganização da sociedade de combate às desigualdades sistêmicas. Caso seja avaliado, em algum momento, que vivemos em país, de fato, democrático, políticas afirmativas seriam desnecessárias. No entanto, enquanto estamos longe de um país que vive situação de equidade – levando-se em consideração as várias possibilidades de arranjos subjetivos e epistemológicos -, as AA despontam como o mínimo que podemos sustentar para construção de um mundo mais justo. Mais justo, inclusive, para se pensar a construção de campos disciplinares, trajetórias docentes e a presença estudantil na universidade.

Alexandre: eu acho que no caso das universidades, as ações afirmativas, foram o grande ponto de virada, né? Para mudança da cara, do perfil, das nossas universidades. Houve uma mudança nas políticas de financiamento de pesquisa e de formação de professores, também, no começo dos anos 2000. Que mudou a cara do professorado das universidades. Antes disso, tinha um corpo docente que era um corpo, tradicionalmente, oriundo de famílias ricas brasileiras. E eu acho que as políticas de financiamento de pesquisa que aconteceram nos anos 2000 permitiram que estudantes que, normalmente, não teriam condições de se dedicar uma vida de pesquisa fossem financiados para fazer isso. Eles foram financiados em um número relativamente grande. Se você pegar o perfil dos professores que ingressaram últimos dez anos, ele é muito diferente do perfil dos professores que estão se aposentando agora. Isso tem a ver com mudanças macroeconômicas e com políticas de incentivo a formação dos pesquisadores.

A ação afirmativa tem permitido, inclusive, a democratização de relações, por meio de uma aprendizagem dialógica que não seriam tão possíveis antes. Isso porque várias dessas experiências e de alguns saberes e práticas não estavam, na universidade, ou se encontravam de forma muito marginalizada. Pós AA, essa práxis afirmativa decolonial aparece de forma muito mais coletiva, pública e, até mesmo, institucionalizada. Há alguns anos - inclusive por experiência própria - o que acompanhávamos eram jovens que se enegreciam e saíam do armário *depois* de entrarem na universidade. Universidade essa que se apresentava um tanto distante das trajetórias pessoais de alguns docentes.

Luciana: quando eu cheguei diante da FAFICH, eu pensava assim “gente, meu Deus, que lugar do saber mais grandioso. Que que eu tô fazendo aqui? Eu não pertencço a esse lugar, né?” E é muito engraçado, porque essa fala, eu vejo ela ser muito dita né atualmente pelos estudantes das ações as afirmativas. E, assim, eu me sinto muito identificada. Apesar de no meu caso, ainda ter o privilégio de ter um corpo branco e com

certeza circular por espaços da universidade de uma maneira que corpos negros ou corpos indígenas não tem a mesma liberdade, né? Mas, em um primeiro momento, quando cheguei na FAFICH, estar ali era, também, muito precarizar minha história, sabe?

Cida: porque você chega lá e você continua sendo um ser estranho naquele lugar. Eu continuo sendo um ser estranho na universidade, então, é preciso não desistir de mim mesmo como projeto de pessoa.

Hoje em dia, acompanhamos um conjunto de alunos/alunas que adentram a universidade fora do armário, com cabelos crespos e com um discurso militante encorajador.

Marlise: hoje, nós estamos numa realidade que é totalmente diversa. Eu, hoje, recebo, com muita alegria no meu coração de dizer, no primeiro período da graduação em Gestão Pública, meninas que batem no peito e se chamam de feministas. Isso era inconcebível, no início dos anos 2000. Isso não existia, assim como as meninas negras, tão aí arrasando né, botando o bloco na rua e fazendo as coisas acontecerem. (...) o momento das ocupações na UFMG foi muito importante pra revelar (...) eu olhava pra aqueles meninos, eu falava “nossa, que orgulho!”. Se eu tivesse a metade dessa consciência que esses meninos têm com 17, 18 anos, quando eu tinha 17, 18, sabe? (...) eu levei bastante tempo para construir um caminho, de reflexão crítica. Eu acho que a internet ajudou essa geração, viu? Acho que é uma característica dos debates, do feminismo e do antirracismo digital.

As AAs, assim, devem ser dispositivos dialéticos de transformação da instituição, das mentalidades e das práticas pedagógicas. Esse é um caminho que já acontece e nossa função como docentes decoloniais é potencializar essa força cada vez mais. Assim como Matheus escolheu seguir a carreira acadêmica como modo de defender a cadeira de Extensão e Sociologia Rural; seus alunos pretendem ser monitores e se colocam solidários a alunos/alunas LGBTQIA+, pobres e com deficiência, por exemplo. As AA podem ser, nesse sentido, uma rede que promove um ciclo interminável de construção e transmissão de um saber/fazer popular, comunitário e emancipatório que veja na valorização da diferença a única possibilidade de sermos, radicalmente, democráticos.

Luciana: eu acho que a Pós-Graduação da Comunicação tem se transformado muito com as ações afirmativas porque eu acho que a gente se vê assim num lugar de constrangimento. O que é muito bom. Eu acho que corpos brancos estão sempre à vontade, ou mais à vontade, né? Eles, também, precisam sentir esses constrangimentos. E a gente precisa dialogar, cada vez mais, para se entender, para se conhecer (...) eu acho que sem isso a gente não vai avançar, e acho que criar isso dentro da universidade é muito bom né, como um mecanismo mínimo de reparação histórica.

Nessa direção, há uma discussão que envolve as AAs, em nosso país, que merece mais a nossa atenção. Sobretudo, nesse momento de reavaliação, em tese, dessa política pública.

Em relação à metodologia do processo seletivo, para reserva de vagas raciais, o Brasil segue enfrentando um grande dilema ético: quem ou quais instituições podem dizer, étnico-racialmente, sobre si e sobre o Outro? Como tomar um cuidado para que não transformemos políticas afirmativas antirracistas em dispositivos modernos de reprodução de uma ideia antiquada e perigosa de um tribunal racial? Nos moldes coloniais (Ramón Grosfoguel, 2016), vários desses tribunais tentavam alcançar uma espécie de essência racial do colonizado. É esse o objetivo de uma política pública progressista e antirracista?

Ora, antes de tudo, é preciso reiterar o compromisso da ação afirmativa com a fortificação de trajetórias forçadas na desigualdade colonial. Não para que essencializemos os sujeitos que foram produzidos nesse local. Devemos, por outro lado, olhar para essas experiências da diferença, justamente, para compreender como a desigualdade se produziu para que possamos desmantelá-la (Ricardo Dias de Castro, 2020)

Tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressores, mas não seu funcionamento interno ou sua lógica; sabemos que a diferença existe, mas não a entendemos como constituída relacionalmente. Para tanto, precisamos dar conta dos processos históricos que, através do discurso, posicionam sujeitos e produzem suas experiências. Não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos através da experiência. A experiência, de acordo com essa definição, torna-se, não a origem de nossa explicação, não a evidência autorizada (porque vista ou sentida) que fundamenta o conhecimento, mas sim aquilo que buscamos explicar, aquilo sobre o qual se produz conhecimento. Pensar a experiência dessa forma é historicizá-la, assim como as identidades que ela produz. Esse tipo de historicização representa uma resposta aos/às muitos/as historiadores/as contemporâneos/as que argumentam que uma “experiência” sem problematização é o fundamento de suas práticas; é uma historicização que implica uma análise crítica de todas as categorias explicativas que normalmente não são questionadas, incluindo a categoria “experiência”. (Joan Scott, 1999, p.27-28).

Não é o sujeito, portanto, que surge de uma raça verdadeira e biológica. A experiência do sujeito se faz racializada por um projeto colonial que o forja nesse local. É preciso, então, mais do que descrever as marcas das diferenças, entender como elas são produzidas por uma lógica. Isso porque não são os corpos, em si, que produzem os

sistemas desiguais. Muito pelo contrário, são sistemas de poder desiguais que produzem essa ideia de que haveria corpos inferiores.

Tendo em vista isso, é preciso reconhecer que a ideia de brancos/negros produz efeitos reais – materiais e simbólicos – na organização do mundo. Mas, é uma ideia – uma lógica – que diz de uma relação de poder que queremos implodir. Afinal, a desigualdade é o racismo. E não os distintos fenótipos, em si mesmos, dos sujeitos

A autodeclaração racial, nesse sentido, como critério para diferenciação em uma política pública, aparece envolta a dilemas que remontam ao fato de que há trajetórias raciais mestiças no país.

Roberto: eu passei uns dias agora com a minha ex-mulher lá na roça aí e ficou essa discussão. Ela me disse que, no último censo, ela se declarou parda. Você me perguntou no começo da nossa conversa a minha autodeclaração racial e aí eu falei branco. Mas, apesar do questionamento, é, evidente, que eu não sou, totalmente, branco. Como dizia uma professora minha americana “você é contaminado”. Eu poderia ser de qualquer região em torno do Mediterrâneo, sul da Itália, parte de Portugal, Marrocos, Sudão. Quer dizer, é um contaminado na perspectiva deles, né? Eu tava falando com essa minha ex-mulher, quer dizer, tudo bem, acho interessante ela se declarar parda. Mas, você distorce os dados por quê ela é branca no que diz respeito as condições sociais. Tipo, eu não tenho nada na minha vivência, a não ser fora do Brasil, que me indique que eu não sou branco. No Brasil, eu sou branco.

Nessa direção, é possível pensar uma política de ação afirmativa que leve em consideração a mestiçagem brasileira como dispositivo emancipatório e não subalternizador? Como é possível materializar isso?

Shirley: eu entendo o que as pessoas tão dizendo. Que, para a luta das Ações Afirmativas, é preciso mais pessoas pretas. E, sendo assim, é preciso pensar o fenótipo como o contorno necessário para pensar o acesso à determinado bens e postos, né? Eu entendo isso, e acho, por exemplo, que a banca de heteroidentificação ela é necessária. Porque é um país em que o privilégio está mais destinado do que o direito. O direito é sempre muito conturbado, no Brasil, exatamente, pelo privilégio. Mas, é muito difícil as pessoas começarem a entender que isso que é um procedimento para garantia de um direito. E não um elemento que define uma identidade. Essa será sempre uma tensão assim. E eu vivo essa tensão, na verdade, eu vivo por escolha. Porque é isso (...) eu tenho um grau de passabilidade colocado. Então, eu tenho a vantagem da escolha. Eu não diria privilégio porque eu não tenho privilégio, a gente sabe quem são os privilegiados então eu tenho a vantagem, né?

Há uma crença nacional de que houve um encontro democrático e saudável entre os colonizadores europeus e as populações indígenas e afro-brasileiras; reforçando o chamado mito da democracia racial: crença de que o Brasil é o palco de uma relação harmônica entre distintos grupos raciais, intelectuais, religiosos e culturais (Marilena Chaui, 1980, 2000; Angela Figueiredo & Ramón Grosfoguel, 2009; Ronaldo Sales Jr, 2006). No entanto, esse mito – operacionalizado enquanto verdade nas práticas sociais e políticas brasileiras - oculta algo para além do que enuncia; exercendo sua violência simbólica, material, política e econômica sobre as populações negras e indígenas brasileiras (Lelia Gonzales, 1983). A história que esse mito não revela é a história da formação cultural de um povo a partir do estupro sistemático de mulheres negras e indígenas e, também, da escravidão da força de trabalho das comunidades locais e, tempos depois, das populações sequestradas da África (Sueli Carneiro, 1995).

Isso traz como desdobramento, para as AA's, a consolidação de uma polêmica específica que diz do suposto problema da autodeclaração racial no Brasil, haja vista os efeitos da miscigenação que nos tornariam uma sociedade multirracial, não podendo, pois, qualquer um, ser identificado racialmente. Nesse sentido, a ideia de que fomos e somos palco de uma composição racial e cultural diversa; marca as nossas construções desde a invasão dos portugueses; mas foi, sobretudo, no Estado Novo, a partir da década de 1930, início da Segunda República, que a cordialidade racial e a estigmatização das pessoas negras e indígenas produziram uma função política e econômica que consolidou essa forma sofisticada e ambígua de se operar com o racismo no Brasil. A busca por uma identidade nacional, àquela época, produziu uma questão central: *o que nos torna brasileiros?* A partir de então, muitos daqueles que se propuseram a definir uma “especificidade nacional” selecionaram a problemática racial encontrada no país, destacando a particularidade da miscigenação como algo a se pensar na construção de nossa identidade. No projeto de modernização do nosso país, a passagem de uma economia agrária-escravista para um modelo industrial-moderno implicou que a Lei Áurea “libertasse” os pretos escravos que, então, tornar-se-iam cidadãos dentro de um sistema republicano. Algo que, evidentemente, não foi garantido pelas vias de fato, já que o negro teve sua “liberdade” individual, mas não obteve direitos e o reconhecimento legítimo da humanidade e da cidadania brasileira. Ou seja, ainda que a “libertação” tivesse

sido conquistada, ela não se deu desvinculada de todas as representações e condições materiais que os negros se encontravam naquele momento.

Inicia-se, então, todo um processo psicossocial de violência contra os negros, através da consolidação de teses do branqueamento – cientificamente “comprovadas” - utilizadas para interferir na dinâmica racial brasileira para fins de alterar a cara da nossa identidade nacional. Baseando-se na pretensa superioridade branca – processo esse que justificaria o fato de que população negra diminuiria progressivamente em relação à branca por motivos inatos de inferioridade dos negros - fomentou-se, então, uma política de miscigenação no Brasil (Thomas Skidmore, 2013). Processo esse que seria capaz de produzir uma população mais clara, em parte porque o gene branco era lido como mais forte e em parte porque as pessoas procuravam parceiros mais claros do que elas. E, aqui, a política da imigração europeia exerce uma função não só de reocupação da força de trabalho nacional, mas também, de uma nova política racial que terminou sendo disseminada na mentalidade e nas produções intelectuais brasileiras. Essas leis de imigração - que datam do período imperial e permaneceram nos primeiros anos da república - claramente facilitavam a entrada de europeus e barravam a entrada de asiáticos e africanos no território nacional. Encurralando, conseqüentemente, a população negra já há tempos lida como inerentemente indolente e inapta para o trabalho, para a produção intelectual e para a contribuição com a política nacional. O que, definitivamente, legitimou, com o tempo, um projeto de sujeito e sociedade brasileiro marcado por um branqueamento populacional-empírico e, também, ideológico-cultural-político (Petrônio José Domingues, 2002).

Com a consolidação do “somos todos brasileiros”, impedia-se que as relações raciais pudessem se apresentar como relações políticas antagônicas nos espaços de debate público, nos discursos formais e institucionais de forma explícita. A proposta de uma nacionalidade *total* brasileira tem propagado a ideologia da “nacionalidade morena” e do “povo mestiço” - a mulata exportação -; promovendo uma *integração subordinada* do negro (Mariza Corrêa, 2010). Consolidou-se, portanto, no plano discursivo, a “cordialidade racial” marcada pela suavização e estabilidade do caldeirão racial brasileiro. Sendo assim, reconhece-se que as falsas relações raciais cordiais são pautadas em regras de sociabilidade que estabelecem uma *reciprocidade assimétrica* que, se rompida por pretos/as questionadores, justificaria a “suspensão” do trato amistoso e da

benevolência dos brancos (Mariza Corrêa, 2010; Ronaldo Sales Jr, 2006; Emanuel Marino Tadei, 2002).

Shirley: Agora, tem uma coisa que eu observo que é uma cilada da Ação Afirmativa que nos colocou alguns limites. As bancas de heteroidentiificação, por exemplo, trouxe uma atribuição para quem tá na universidade de uma discursividade que não é a que tá pra população toda. Essa discussão tá muito mais na universidade do que no restante da população, né? Isso de ir traçando esse limite com esse contorno que é, exclusivamente, fenotípico. Quando você sai desse ambiente, vai inclusive pra casa dessas pessoas a situação é outra, né? Então, eu acho que a gente precisa também ter atenção para aquilo que a gente está construindo na universidade. E nos atentar pra que discursividade tem apoiado o campo das Ações Afirmativas. Eu acho que tá nesse momento da gente tentar dar esse passo. Mas, é muito difícil expressar isso e talvez... essa é uma questão, que eu tenho pensado em trabalhar para minha banca de titularidade. Acho que a gente tem que superar essa cilada que nós produzimos, porque essa é uma produção da universidade. E aí eu acho que a gente precisa de uma chave de interpretação para o nosso contexto que nos ajude a entender melhor como é que a gente se constrói, como que a gente se forja, como é que a gente elabora uma identidade racial que supera essa que foi nos dada. Por meio da, nossa, nó gente esqueci o nome dela, mas é uma mexicana que eu gosto demais que fala da mestiçagem emancipatória (...) e eu gosto muito desse termo porque eu acho que a gente tem uma mestiçagem confiscada. E essa autora ela fala que a mestiçagem pode ser emancipatória porque ela pode apresentar encontros muito produtivos, encontros que façam frente ao capitalismo, ao patriarcado.

Dessa forma, é importante reconhecer que a mestiçagem, como um dispositivo ideológico de neutralização da desigualdade racial, no Brasil, não endossa a confiança em autodeclarações dos braseiros/as e de bancas de heterodeclarações raciais. Justamente, porque as pessoas brancas podem fazer um uso de uma origem comum para usarem políticas de reparação racial. Isto é, quando operamos a partir do processo de mestiçagem arbitrário e violento – sinônimo de estupro colonial – não conseguimos avançar em pautas importantes que politizem e reduzam o efeito da linha racista que aloca distintos fenótipos em distintos locais sociais.

Por outro lado, podemos nos inspirar na figura da Mestiza (Gloria Anzaldua, 2005)

O que quer dizer que devemos recusar atuar, apenas, a partir da reação ao poder, uma vez que reagir é, de alguma forma, estar subordinada àquilo contra o qual se está reagindo. As respostas diretas ao poder central não podem ser um meio de vida para sempre. É preciso mais do que isso. Para a Mestiza, é preciso assumir, rumo a uma nova consciência epistêmica e política, que precisaremos sair das margens opostas que antagonizam com as estruturas “do lado de lá”, para sermos, também, estruturas junto a “eles”. A mestiza, como sujeita da resistência, duvida da possibilidade de sustentar conceitos e ideias dentro de limites rígidos; mantendo-se, por outro lado, flexível, movendo-se para fora das

formações dicotômicas e cristalizadas da modernidade, tendo um prazer pelo contraditório (Tayane Rogeria Lino, Ricardo Dias de Castro & Claudia Mayorga, p. 223).

Uma ética Mestiza, por assim dizer, produz um orgulho político das misturas étnico-raciais. Não de forma romântica e que recalque a violência presente nesses processos. Mas, esse reconhecimento da mistura possibilita que não adotemos nenhuma experiência social como total. O que nos impede de ficarmos enclausurados em ideias e esquemas fechados do que é ser negro, por exemplo. É óbvio que, em função da urgência de respostas de uma política pública que promove discriminação positiva, é preciso se pensar critérios que operem como marcadores da diferença. Mas, é preciso, também, estar vigilante para não fazer com que essas diferenças falem mais alto do que os processos históricos que produzem os sujeitos em lugares geopistêmico-fenotípicopolíticos desiguais. E a função da Ação Afirmativa não deveria ser uma ode à diferença fenotípica, mas um processo de redução das desigualdades que se acoplaram a essas diferenças fenotípicas por meio de uma ideologia racista.

Como apostar na credibilidade de uma autodeclaração racial que seja implicada por princípios justos e não utilitaristas? Enquanto a autodeclaração for considerada o critério que aposta na autonomia dos sujeitos para se declararem racialmente, é preciso que a população se dê conta de que os fenótipos estéticos brasileiros colocam distintas hierarquizações para os sujeitos. Aqueles que mais se aproximam do fenótipo preto-negro deveriam ser o grupo mais abarcado por essas políticas que visam à justiça racial. E, sendo assim, é importante que políticas públicas afirmativas possam ter seus sentidos construídos com a população nacional como um todo. Já que, assim, dessa forma, podemos evitar que a autodeclaração caia na armadilha dos dispositivos da miscigenação em que sujeitos explicitamente brancos se declaram negros, justificando que algum familiar, há três gerações, era negro.

Se, no Brasil, comprova-se que o preconceito é de marca; não é a origem negra, mas o fenótipo branco que deveria ser elemento de consideração na declaração racial das pessoas brancas (Oracy Nogueira, 2007).

Ademais, há uma discussão recente sobre a afroconveniência como um efeito da implementação das ações afirmativas. Possivelmente, por ter sido a primeira vez na história do Brasil em que ser preto concedeu oportunidades (garantia de direitos) e não somente exclusão — afetiva, sexual, econômica, social, política, estética, intelectual, espiritual. Nessa direção, sujeitos que facilmente são reconhecidos como brancos e que

omitem suas heranças negras começam a reconhecê-las em formulários de inscrição para o ensino superior e em concursos públicos. Ou seja, estamos falando de sujeitos que costumam ser pardos ou que desfrutam da “passabilidade” branca e que, portanto, compartilham de todos os benefícios inerentes à branquitude; mas que invocam uma origem brasileira nacional negra comum para acessarem essas políticas. Esses são os sujeitos que fomentam a falácia da democracia racial forjada para isentar a elite branca das responsabilidades e de assumir o efeito do poder branco na manutenção do racismo.

Shirley: dessa linha do meio, eu sei que nenhum dos dois lugares são confortáveis e, em nenhum dos dois, eu sou entendida, nem como branca nem como negra. Mas, eu tenho a vantagem de fazer uma escolha, eu não vou dizer consciente, porque tem muita de inconsciente nisso também, né? Mas, eu tenho a vantagem de poder fazer uma escolha de qual lado da luta eu estou, né? Por ser parda. E faço essa opção, e acho que isso deveria estar disponível para outras pessoas miscigenadas, também, né? E como eu aprendi com os indígenas, ao fazer essa escolha isso não nos iguala, isso nos equilibra, né? Isso nos põe no mesmo front, mas não nos iguala. Essa diferença que permanece eu acho que deve sustentar que outras pessoas tenham ainda mais vantagem em função do fenótipo mais retinto porque eu como essa pessoa do meio já tenho as minhas.

Dessa forma, ao invés de produzir critérios delimitados de “traços negróides” – reproduzindo lógicas do racismo científico - para marcar quem é o sujeito da Ação Afirmativa, não precisaríamos, na verdade, colaborar na politização dos mestiços-miscigenados brasileiros/as? Investir em educação antirracista pode ser muito mais interessante, para uma política emancipatória da diferença, do que a essencialização de uma certa totalidade do que seria, propriamente, um/uma sujeito/a negro/a. É importante que brancos e pardos se posicionem, por meio de uma semântica antirracista, em que a autodeclaração seja um marcador político para redução de desigualdades históricas e, ao mesmo tempo, para a potencialização de epistemologias não-ocidentalizadas no âmbito das instituições.

As ações afirmativas e as cotas não são, apenas e fundamentalmente, uma disputa por vagas; mas, sobretudo, uma busca por equivalência de oportunidades. O projeto de sociedade e de universidade brasileiro negou os aspectos e as potencialidades de um saber e de uma experiência que fosse afro-brasileira, multirracial e pluriétnica. Na direção contrária, uma das questões sobre a qual é preciso refletir, afirmativamente, diz respeito à construção de currículos – da educação infantil ao ensino superior - que não silenciem sobre a diversidade étnico-cultural e que expressem, sem estereótipos e preconceitos, as

contribuições e visões de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira (Maria Angélica Zubaran & Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, 2012). Os sistemas de poder patriarcal, racista e colonial ajudaram na consolidação de uma monocultura do saber em que lógicas, saberes, fazeres, vivências e modos de produção dos negros foram dados como não existentes e retirados das práticas das instituições, assim como da universidade pública (Boaventura Souza Santos, 2002)

O que está em disputa, nesse caso, são os sentidos histórico-ideológicos que são acionados para se pensar um projeto de sociedade e de universidade pública. Uma postura mais, racialmente, neutra; onde todos são iguais, independentemente de seus fenótipos e, por outro lado, uma leitura, racialmente, conflitiva e política; onde as diferenças e desigualdades raciais implicam distintos direitos e acessos. A autodeclaração racial, nesse cenário, só será potente se ela servir para libertar os negros das amarras de poder históricas que os impedem de chegar a lugares e posições de poder e não como alicerces ilegais para brancos utilitaristas e pardos com passibilidades econômico-raciais.

Nessa direção, quando a autonomia de nomear a si mesmo racialmente estiver, radicalmente, vinculada a um projeto universitário/societário antirracista; a autodeclaração racial não será mais um imbróglio. Ela será, na direção contrária, a possibilidade de que o reconhecimento racial de si potencialize a transformação de todos. Identificar-se e se nomear racialmente, nessa direção, deixará de ser uma descrição simples de si; mas o reconhecimento de si em uma história de (des)privilégios e de (não) acessos. E isso, definitivamente, só será possível a partir de lógicas e discursos que politizem a autodeclaração racial como uma responsabilidade de todos/as na direção de uma verdadeira democracia racial.

Cida: quando eu estava, no movimento estudantil, no início dos anos 90, a política estudantil era coisa de gente branca, bem-nascida e sossegada. Não era meu caso, até porque eu era mãe de menino, trabalhava e estudava muito e eu não tinha tempo. Mas, mesmo assim, os meus colegas votaram em mim para eu poder ir para esse congresso. A tia da minha filha ficou com ela. E eu fui. Tinha um povo da Bahia fazendo a discussão de reparações, da temática das reparações, eu não tinha muita clareza em relação a isso, né? Sobre essa pauta. Junto aos meus colegas, nós vimos que era congresso branco, né? E aí a gente fez um documento, de algumas reuniões paralelas que fazíamos. Esse documento chamava “Tempos negros virão”. Era uma carta de protesto que a gente falava sobre a questão das ações afirmativas. Na época, não tinha esse nome, era reparações e aí eu fui escolhida para ler esse documento. Eu subi, no palco, para poder

fazer essa leitura. Eu nunca vi tanto flash assim do povo tirando foto. Porque acho que era uma coisa histórica que tava rolando.

Ela continua.

Cida: que, daqui para frente, a gente possa estudar o branco e não a gente, sabe? Vai ser tão bom quando a gente puder estudar, genuinamente, outros temas que não a gente mesmo, que não as mazelas do que fizeram com a gente até aqui. Eu acho que vai ser maravilhoso. Por enquanto, não dá pra abrir mão disso, não. A gente tem que ficar com um olho na missa e outro no vigário mesmo, né? Não dá pra sossegar, agora. Mas, vai chegar esse dia em que a gente vai poder descansar. Descansa militante mesmo!

As Ações Afirmativas precisam continuar o seu decurso antirracista e feminista; desconstruindo a ideia de que sujeitos negros – sejam de perfil afirmativo ou não –, apenas, estudam as questões raciais e das dores da escravidão. Os “tempos negros” chegaram e, nesse sentido, é preciso pensar em como atuarmos, estrategicamente, daqui para frente.

3.7. Resistir é a única possibilidade

Então, o exercício da política (...), no cotidiano, é um exercício de criação e recriação do espaço para a nossa liberdade. A busca de um novo modo de organizar a vida social, fundado na liberdade, tem de ser realizada na procura ininterrupta da nossa própria e atual liberdade. A busca da liberdade coletiva e a busca da liberdade individual são dois processos que só fazem sentido quando se unificam. Aqui, não cabe desequilíbrio. Se buscamos a nossa liberdade sem compreender a sua inserção na busca da liberdade coletiva, acabamos por nos dobrar diante das fortes relações de poder autoritário que tecem a sociedade. Nossa experiência junto a indivíduos que se libertaram dos processos repressivos a que estavam submetidos e conquistaram a liberdade mostra que o primeiro e mais importante fenômeno que ocorre nessa circunstância é a descoberta do outro, a necessidade violenta e incoercível da liberdade dos outros, de participar das organizações que batalham pela liberdade coletiva, combatendo todas as formas de repressão à liberdade individual e coletiva (Roberto Freire & Fausto Brito, 2011, p.18)

Shirley: a gente faz isso muito racionalmente, né? Falar sobre nós e a vida acadêmica. Falar sobre resistência, por exemplo. É até mais fácil. Você me pede o conceito, eu vou lá e pego alguns autores, faço e te entrego. Mas, entender como nós temos vivido isso, como a gente tem feito isso cotidianamente; como é que a gente tem sentido isso, eu acho muito importante. Entender que há processos de subjetivação aí implicados, e eu acho que essa é uma boa e importante contribuição.

Luciana: (...) você tá dentro do mundo colonial. Você se levanta da cama, você tem que falar “Deus, me dá força para enfrentar essa colonização e como eu posso ser mais descolonizada no dia de hoje, né?” Então, é essa coisa muito prática mesmo.

Como pensar o processo da resistência? Resistir é um ponto de partida? Um ponto de chegada? Processo? Horizonte utópico? Estrutura? Estratégia? Ora, sempre foi preocupação, para essa tese, visibilizar processos psicopolíticos que empreendem movimentos que colocam limites ao projeto colonial. A resistência aos sistemas de poder sempre foram centrais nas análises e nas contribuições do projeto latino-americano de Psicologia Social. E, para isso, essa vertente do campo psicossocial sempre se interessou em questionar o protagonismo ocupado pelo conhecimento científico moderno, muitas vezes, tratado como dispositivo único eficaz de interpretação das realidades e na construção de alternativas a ela.

A práxis decolonial, por outro lado, tem se contraposto a essa visão de ciência hegemônica do Norte Global que hierarquiza as cognições epistêmicas dos povos e enquadra o conhecimento acadêmico ocidental ao status de detentor de verdades. Dessa forma, uma análise mais apressada pode fazer parecer que acadêmicos críticos, progressistas, militantes e afirmativos querem implodir a ciência e “jogar a criança fora com a água do banho”, nas palavras de Marcos Hill. O que não é verdade. Como pudemos acompanhar, até aqui, os/as docentes apontam críticas ao sistema de institucionalização da universidade pública brasileira no sentido de garantir a sua existência como instituição social. E não tendo como horizonte a sua eliminação.

Matheus: resistir é uma ação pautada em um conhecimento teórico. Isso, para mim, é resistência. Então, eu acho que a resistência universitária passa pela educação. Mas, uma educação verdadeira em que as pessoas se politizem. A nossa resistência ela tem que ser nossa prática do dia a dia, eu acho que é aí que passa a resistência. Então, são estudantes bem-informados, entendendo o contexto social, com atuação consciente em que se cria a resistência da universidade. Pras pessoas valorizarem a universidade, elas têm que estar politizadas. Talvez, por isso a universidade seja tão atacada.

Roberto: o meu trabalho político é um trabalho que eu diria acadêmico e de conhecimento.

Alexandre: uma das melhores maneiras que a gente tenha de fazer para estar na contramão do poder colonial é insistir em fazer boa ciência.

Márcia: O resistir, para mim, já é trabalhar com agroecologia dentro do Instituto de Ciências Agrárias.

Mais do que rivalizar com a ciência, os docentes apontam que resistir, decolonialmente, é defender a ciência a partir de outras lentes epistêmicas e de outras

experiências sensíveis que interpretam o mundo. A ciência, dessa forma, ao reconhecer lideranças tradicionais, pensamentos populares e seus povos como sujeitos de conhecimento, pode flexibilizar o que conhecimento pode e deve ser. Nesse horizonte, a prática universitária deve se atrever a se embeber dos saberes dos povos subalternizados, trazendo, para dentro dos muros das universidades, suas expressões epistêmicas, políticas, linguísticas e culturais. Bem como, deve estabelecer laços afetivos e políticos concretos com as comunidades que produzem e transmitem esses saberes. Sendo assim, a resistência está, justamente, em preencher, com postura científica crítica e engajada, as distâncias que existem entre ensino, pesquisa e sociedade, rompendo com a ilusão de que há neutralidade no campo da ciência. É necessário assumir, sem medo, que a ciência, nessa direção, é uma área altamente politizada na medida em que se engaja em uma relação com sujeitos, comunidades e agentes sociais que, inevitavelmente, posicionam-se no campo sociopolítico (José Jorge de Carvalho, 2004).

Alexandre: eu entendo, hoje, que os bons historiadores, os historiadores que realmente levam a sério e rigor da sua metodologia, são aqueles que não podem mais ignorar as temáticas que eram consideradas marginais aos currículos tradicionais. Eu entendo que isso é fazer boa ciência. Isso é fazer ciência rigorosa. Não há mais retorno, não tem mais volta. Depois de meados do século 20, não há mais metodologia que não possa considerar essas referências. As que desconsideram essas referências, são má ciência, simplesmente. Eu acho que o meu o meu projeto pedagógico é fazer boa ciência e mostrar que boa ciência não é o pensamento eurocêntrico liberal (...) eu sou um professor que sou reconhecido pelos alunos como um professor sistemático, tradicional, e eu acho que isso não deve ser incompatível com a desconstrução de saberes hegemônicos.

A inserção dos códigos não eurocentralizados, na academia universitária, permite que resistamos às tentativas de fazer com que o mundo seja enquadrado, apenas, pela visão provinciana da Europa que se disfarça muito bem de “universo”.

Bortolus: eu tenho estado muito ligado, hoje em dia, nos estudos da cultura. Eu acho que a cultura determina a política, a religião. Por exemplo, o contracolonialismo que não é nem o decolonial. Algo que aprendemos com o Antônio Bispo⁴⁷, que é um líder. O Humberto Maturana, por exemplo, fala da possibilidade da construção de uma cultura acolhedora, que não tenha hierarquia.

⁴⁷Antônio Bispo dos Santos Escritor e liderança quilombola da comunidade Saco do Curtume, município de São João do Piauí, é autor de *Colonização, quilombos: modos e significações*, publicado em 2015 pelo INCT de Inclusão.

Luciana: hoje em dia, a gente pode falar de contracolônização e citar o livro do Bispo. E, no mundo acadêmico, que é muito letrado e movido pela escrita isso é importante. É importante que essa estrutura de saber e poder ocidental, também, seja arranhada pela presença desses mestres, dessas mestras, quando eles a ocupam.

Roberto: me interessa fortalecer essas economias, esses grupos que têm discutindo outras coisas, como, por exemplo, a indianização do país e a sacralização do espaço de vida. Coisas que caminham na direção de você incorporar ou dialogar, ou reconhecer e dar visibilidade a essas cosmologias outras. Então, eu acho que esse é um caminho, ainda que não seja o único, né?

Um elemento importante é entender como a prática da politização não se constrói de forma isolada dos interesses afetivos, pessoais e, conseqüentemente, coletivos-institucionais na trajetória dos docentes. A subjetivação política, nesse sentido, foi se dando ao longo de uma trajetória de anos. E não, a partir do momento em que esses/as professores/as se efetivam na UFMG.

Cida: eu já era liderança comunitária no meu bairro, né? Eu já mexia com grupos de jovens já, trabalhava nas coisas de comunidade periférica mesmo. Lutar por água, luz, essas coisas que a gente faz. Além disso, nesse período, também, que eu iniciei a minha participação no MNU (Movimento Negro Unificado), com 17 anos.

Shirley: nesse caminho, eu me descobri uma professora entendendo esse fazer político. Então, eu tinha acabado de me formar e estava numa escola estadual como contratada. Teve uma greve, eu entrei na greve, eu fui a única a fazer greve. Estive no sindicato em Belo Horizonte. (...) eu tenho uma atividade muito constante na gestão, na gestão da educação, esse é um tema que me move também. Quando eu concluí o mestrado, eu decidi me ingressar, também, na formação docente, na formação de professores, na formação continuada. Aí, eu tive um tempo na Secretaria de Educação de Belo Horizonte com a formação de professores, e na formação sindical. A formação sindical, para mim, foi uma grande escola. Foi onde eu aprofundi a dinâmica da pesquisa numa outra perspectiva. A gente tinha um processo de formação que era muito interessante, que ligava a pesquisa e que entendia que quem ia fazer pesquisa eram os próprios trabalhadores, as próprias trabalhadoras. Então, isso também abriu um leque muito importante na minha formação e que eu acho que compõe a minha trajetória docente (...)

Marlise: precisamos de um ativismo, para além dos campos dos próprios movimentos, né? É preciso ir articulando essas lutas, porque pra enfrenar esse necropoder que está aí não adianta cada um no seu quadrado, né? Então, isso eu acho muito importante, dar voz pra essa coisa do ativismo que transborda o feminismo. Por exemplo, tem que ir pro Estado, eu preciso ser feminista dentro do Estado. Não adianta você brigar comigo que as feministas vão para a gestão do Estado são cooptadas por ele. Se elas não forem pro Estado, o Estado nunca vai mudar, nunca ele vai ser diferente do que ele é. Tem que ir, não tem jeito e tem feministas dispostas a ir então deixa elas irem.

Nesse sentido, mais do que pensar um projeto acadêmico e social para si; esses docentes são mobilizados por causas coletivas e isso os move a estar em espaços de poder e decisão. E, sendo assim, é preciso tomar cuidado para que não vejamos armadilhas em toda escolha militante que adentre espaços hegemônicos. Não podemos nos impossibilitar de ocupar espaços que decidem pelos projetos epistêmicos e políticos. Decolonizar é deslizar pelo fio de navalha que pode tanto potencializar uma integração ou uma rejeição a um projeto colonial de saber/poder (Joaze Bernardino-Costa & Ramón Grosfoguel, 2016)

Bortolus: esse tempo todo que eu fui tentando resolver os meus incômodos. As minhas questões que me perturbava, né? (...) E aí, eu começo a perceber que tem esses incômodos nas pessoas, também. E que, às vezes, é, por isso, que a gente precisa do coletivo, de coletivizar para poder a gente dialogar e ir trocando, compartilhando, né? Eu tenho uma experiência recente, que eu acho interessante, porque eu comecei a participar da gestão do sindicato do APU-BH (Sindicato dos professores de Universidades Federais de Belo Horizonte). Dentro do sindicato, tinha também a Maria Stella Goulart⁴⁸, que era presidente na época. A Stella tinha esse interesse em saúde mental e qualidade de vida. E a gente montou dentro do sindicato um grupo que começou a fazer rodas de conversa sobre saúde mental e qualidade de vida. Aí, eu encontrei um eixo de atuação política, mas como uma experiência que eu poderia contribuir. E aí, surgiu um Núcleo de Acolhimento e Diálogo. Eu sou muito da política do cotidiano. Isso tem uma influência do Roberto Freire e do Fausto que escreveram um livro chamado "Utopia e Paixão". Eu gosto dessa política mais miúda, sabe? Para mim, a resistência política está em poder fazer algo que seja implementado no cotidiano nosso. Nesse caso, tem a ver com essa coisa do trabalho do professor, da saúde do professor, da qualidade de vida.

Shirley: muito rapidamente, como eu disse, eu me interessei em saber os meus direitos e me interessei em participar de construções coletivas, né? O sindicato sempre foi uma escola para mim, né? Desde o início da carreira, uma escola que me formou,

⁴⁸É psicóloga social, com Doutorado em Ciências Humanas ? Sociologia e Política ? pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo realizado a pesquisa de tese durante estágio na Università degli Studi di Bologna e no Instituto Gian Franco Minguzzi (Bologna, Itália). Tem Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde também se graduou, e Especialização em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENS/FIOCRUZ) e Escola de Saúde de Minas Gerais (ESP). Leciona atualmente na UFMG, onde presidiu a Comissão Institucional de Saúde Mental. É fundadora e coordenadora do PASME - Programa de Extensão em Atenção à Saúde Mental. Lidera o Grupo de Pesquisa "Psicologia Democrática" do CNPq, congregando pesquisadores de diversas instituições e participa do GT de História da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). As experiências de pesquisa, docência e assessoria em políticas públicas e sociais nas áreas de: Cultura, Educação, Orçamento Participativo, Infância e Adolescência, e, destacadamente, em Saúde Coletiva e Saúde Mental. É autora do livro "As raízes italianas do movimento de luta antimanicomial" e de diversos artigos em seu campo de pesquisa. Coordenou a pesquisa e o convênio internacional com a UNIBO, Universidade de Bologna, intitulado "Modelos de reabilitação psicossocial para usuários dos serviços de psiquiatria: um confronto de experiências de Minas Gerais e Emilia Romagna" encerrada em agosto de 2016. Finalizou, recentemente, pós doutorado na FIOCRUZ, desenvolvendo o mesmo tema (texto retirado do Currículo Lattes).

desde a professora que eu fui na educação básica até a professora que eu sou hoje, né? Fui professora da educação de jovens e adultos, sempre ligada à movimentos por conquista de direitos. Então, toda minha trajetória tá ligada assim, né? E isso vai me endereçando, também, a pensar o que que eu quero discutir. As minhas questões na Filosofia passavam por aí, os filmes que eu assistia, as disciplinas que eu me interessava, os autores que eu escolhi ler, né?

Há uma força política considerável em um dispositivo universitário interno que pense a saúde mental dos seus atores sociais. Ora, em função de um histórico de produção da ideia de um “pesquisador fortaleza”, os professores terminam por ter saídas muito individuais para seus sofrimentos mentais. Por outro lado, ainda com vários limites, é possível ver alunos/as e o corpo técnico administrativo denunciando as lógicas adoeedoras da universidade. Na direção contrária, o objetivo desse núcleo de acolhimento é, inclusive, atrair professores, para que se politize – e se transforme em direito – o debate que aponta para as questões da qualidade de vida e saúde mental.

Bortolus: o Maturana fala de uma resistência que não é bélica. Resistir, no sentido de manter a existência, tem a ver com a gente criar espaços acolhedores na universidade. Criar esses grupos de escuta, promover uma possibilidade de mudanças, de mudança cultural, né? De você ter ambientes colaborativos (...)

Cida: resistir, eu acho, é a gente não desistir da gente como projeto

Márcia: eu tenho contatos com movimentos sociais. E tenho proximidade mesmo com o MST. Eu tenho várias visões à esquerda e não sigo, especificamente, um partido, né?

Matheus: a minha participação política na resistência é livre. Porque eu trabalho com agricultura familiar. Então, assim, um sindicato quer trabalhar comigo? Trabalho com ele. Um movimento social quer trabalhar comigo? Trabalho com ele. Um partido político me apresenta uma proposta de trabalho? Trabalho com ele. Então o meu foco não é uma organização política. É um público. Então, assim, eu já tive ação de parcerias com prefeituras, que os prefeitos eram de direita. Já trabalhei com grupo do agronegócio, também porque o meu objeto é o público de trabalho: que é o agricultor familiar. Eu consigo transitar bem dentro da universidade porque eu não tenho essas posições de partido, de grupo. Ao mesmo tempo que eu me isolo, isso me dá uma liberdade muito grande. De não pertencer a nenhum coletivo de professor, nenhum grupo de professor, porque, assim, literalmente, eu não fecho com ninguém. Assim, eu tenho as pessoas que eu admiro, as linhas políticas que eu apoio e eu apoio mesmo. Brigo por aquela linha, por aquele pensamento, por aquela pessoa, mas assim isso não me faz ficar fechado naquele grupo. Porque eu acho que isso restringe muito a minha ação. Então, eu defendo mais uma atuação plural, em que a gente se posiciona, tem posicionamento, porque não tem jeito de não se posicionar. Mas, essa ligação mais institucional e

partidária eu não me não me permito fazer. Porque a gente sabe que tem outros grupos que não me procurariam porque eu teria uma ligação institucional com algum outro e por aí vai.

Roberto: olha só, eu nunca fui uma pessoa política nesse sentido de prática política, de prática partidária, etc, Sempre gostei de ser estranho, eu sempre fui uma pessoa meio ambígua, meio sem lugar muito certo, eu sou fluminense (fluminense e mineiro), né? Eu sou bissexual. Tem gente que acha que eu sou economista, tem gente que acha que eu sou arquiteto. Tô sempre numa situação meio ímpar, meio no meio das coisas de uma certa forma. Talvez, isso contribuía para minha dificuldade de participar de qualquer coletivo assim que tenha uma coisa mais dogmática como igreja, partido e outros aparelhos ideológicos como o Estado e a própria universidade.

A prática da resistência política, então, traz como desafio a formação de uma rede heterogênea de sujeitos e organizações no contorno das tentativas de forjar um comum. O que exige a costura de teias de sentido que congreguem objetivos, valores e formas de ação que tenham um horizonte compartilhado possível. Sendo assim, algumas vezes, as amarrações para se chegar a algumas conquistas sociais e políticas, no âmbito acadêmico público, é gestada com com atores sociais antagônicos pelas oportunidades políticas que elas proporcionam.

E, diante dessa atmosfera, agricultura familiar, gestões de direita e agronegócio serão mobilizados para se garantir, ao final, como aponta Matheus, a atuação junto à emancipação do agricultor familiar, por exemplo.

A constituição de um “nós”, portanto, não é, jamais, um compromisso pela eternidade e uma solidariedade simbiótica com outros agentes sociais (Tayane Rogeria Lino, Ricardo Dias Castro, Julião Gonçalves Amaral, Rafaela Vasconcelos, Claudia Mayorga, 2016). Sujeitos e organizações podem, a depender da situação política, estarem ao seu lado na trincheira ou não. Dessa forma, solidariedades, negociações, rupturas e dissensos qualificam a resistência docente no horizonte da construção de uma universidade que resiste ao poder colonial. Assim, concepções e olhares sobre o político podem e devem ser questionadas e reformadas constantemente na construção de uma universidade decolonial.

Alexandre: a boa ciência é aquela que não abdica de responder com honestidade as questões que são colocadas. A boa ciência não é, necessariamente, a cartilha metodológica. Aliás, a metodologia quando ela se transforma em cartilha, ela já deixou de ser boa ciência. A boa ciência é aquela que pratica o ceticismo sistemático. E que pratica a honestidade epistemológica. É aquela que não se recusa a responder questões

difíceis, questões incômodas, né? Há um livro do Eduardo Said “Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993”, onde ele trabalha ali com a ideia do intelectual como um exilado. Para ele a figura do intelectual é o outsider, como ele diz, é o exilado, intelectual. O pensamento crítico deve ser um pensamento em exílio. O exílio é não estar comprometido com as instituições. Eu acho que esse é o princípio mínimo que deve ser buscado pelo intelectual, por aquele que produz ciência. Pelo menos dentro do campo do pensamento social das ciências humanas. É preciso não estar necessariamente comprometido e, portanto, estar aberto a abdicar das suas próprias convicções o tempo todo. Eu acho que isso é o mínimo que a gente pode fazer e essa é a coisa mais difícil que a gente tem a fazer.

Ainda que partamos de estratégias e projetos epistêmico-políticos, é importante, para um acadêmico, que ele não se vincule, como que em uma camisa de força, àquilo que ele acredita como modelo pedagógico. O compromisso fim de que qualquer atuação político-acadêmica deve ser o público-alvo da universidade e não a retroalimentação de supostas certezas que as trajetórias acadêmicas, invariavelmente, produzem. Dessa forma, resistir aos pactos hegemônicos modernos, na ciência, então, é garantir que todas as estratégias docentes sejam no sentido de favorecer a justiça e o compromisso social. O que, inclusive, faz com que as alianças, ao longo do tempo, sejam alteradas e alternadas; afinal, a aliança deve servir a um propósito público e não ser um fim em si mesma.

Nessa direção, pensar o lugar da religião e da ciência, em suas aproximações e distanciamentos, parece se tornar uma encruzilhada importante de ser analisada no horizonte decolonial da universidade pública. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer, como já apontado, que a tensão entre Ciência e Religião – sobretudo a Igreja Católica – se deu no bojo das revoluções liberais, burguesas e iluministas da Modernidade europeia. Ainda que essa tentativa de rompimento com os desígnios de Deus não, exatamente, impediram que moralismos cristãos atravessassem a Ciência Moderna de prescrições e concepções, digamos, *pouco* científicas e um tanto ideológicas (Ana Bock, 2004; Arthur Ferreira, 2013; Alison Jaggar & Susan R. Bordo, 1998).

Já apontamos a cosmofofia, também, como um sintoma do povo ocidentalizado que nos impede de tomar o sagrado como fonte de conhecimento e processo revolucionário (Antônio Bispo dos Santos, 2020).

Ora, qual o lugar dos saberes espirituais na produção do conhecimento científico? Para além das prescrições morais e persecutórias da Igreja Católica Tradicional que impediram práxis revolucionárias, haveria outros arranjos sagrados que poderiam se

somar a produção de um conhecimento legítimo e compromissado com a libertação das maiorias populares? (Ignácio Martín-Baró, 1997)

Descolonizar as cosmologias pode ser, nessa direção, sustentar que o sagrado pode ser uma fonte de produção de conhecimento emancipatório?

Luciana: a minha desilusão com a Igreja Católica vem de dois lugares, vem da Instituição e das sujeiras da Instituição, né? Mas, eu acho eu acho bem legal assim a ideia do amor, né? Eu acho que religião tem muito a ver com isso. O poder moderno, eu falei isso ontem em uma banca, é finito. Poder é igual o dinheiro, poder acaba, não tem poder para todo mundo. Não é à toa que o Poder anda de mãozinha dada com a ideia de escassez, que vem da economia liberal, né? Então, Poder é um negócio que é da ordem da mesquinharia. Ele divide, ele subtrai e trai. O amor, não! O amor é da ordem da dádiva, é da ordem da multiplicação. Quando eu tive a minha segunda filha eu confesso que eu tinha um pouco de medo de gostar menos do meu primeiro filho. O que é uma mentira porque, na verdade, eu passei a amar mais o meu filho. Quando minha filha chegou, aconteceu que amando minha filha, eu amo mais o meu filho. E amando meu terceiro filho, eu amo mais a minha filha, e mais o meu primeiro filho. Então, o amor é da ordem da multiplicação, é da ordem da alegria, coisas que esse sistema baseado na escassez ele não quer. Isso é muito ameaçador, sabe? Às vezes, quando eu penso a resistência dos Guarani Kaiowá, eu penso “gente, por que que o agronegócio implica tanto com a demarcação de terra, um negócio ínfimo perto do poder do agronegócio, né?” Mas, é muito perigoso, pode ser pequeninho, uma faísca, mas é muito perigoso. Porque esse ato de resistência pode fazer a gente se lembrar que é possível viver de outro jeito. Que essas coisas todas outras, esses modelos outros de vida e conhecimento já existem dentro de nós. E esse saber que constitui o nosso corpo, a nossa existência é uma existência rica de verdade, que não é da riqueza do dinheiro. É outra riqueza, é uma riqueza que não acaba, né? É uma riqueza que abunda, é da ordem da abundância, então, assim, eu continuo admirando essa mensagem do amor, que para mim tá no cristianismo. Está, sobretudo, em Cristo. A figura dele é a imagem do amor e eu curto muito isso nele. (...) As lutas anticoloniais, anti-patriarcalismo, as lutas anticapitalismo, as lutas no campo do gênero e da sexualidade, as lutas pelos territórios, elas são muitos nutridas pelo amor e pela alegria, que são da ordem da abundância. Aí, esse reencontro com a espiritualidade para mim significa esse encontro com a riqueza, sabe? Com esse amor infinito (...) Como é que esse povo indígena suporta mais de 100 anos de guerra no território? Como é que você dá conta? Tem que ter muita força de vida, né? Tem que ter muita substância. Não pode ser gente movida pela mesquinharia, pela racionalidade prática porque essa matemática não fecha. A contabilidade não dá! Então, eu acho que é isso. É esse desejo do cosmo vivo que me aproxima das coisas da fé. Sem ser essa aproximação que separa do tipo “a ciência tá aqui, a arte tá aqui, a fé tá aqui” (...)

A ênfase cultural no consumo interminável desvia a atenção da fome espiritual (...) fazendo as pessoas acreditarem que ela são o que possuem. Quando o afã de ter e intensifica, o mesmo acontece com a sensação de vazio espiritual. Por nos sentirmos vazios espiritualmente, tentamos nos preencher com o consumismo. Podemos não ter amor o suficiente, mas sempre podemos comprar. (...) a fome espiritual emerge da consciência penetrante da ausência emocional em nossa vida. Ela é uma reação ao desamor. Ir à igreja ou ao templo não tem satisfeito essa fome que emerge das profundezas da nossa alma. A religião

organizada tem falhado na satisfação da fome espiritual porque ela se acomodou a demandas seculares, interpretando a vida espiritual de formas que sustentam os valores de uma cultura centrada na produção de mercadoria (bell hooks, 2021, p.110).

Ricardo: É toda fé que a gente quer que esteja dentro de um projeto de conhecimento, dentro de um projeto de ciência? Porque eu penso que existem esses outros campos religiosos que eu não acho que eles estejam interessados nesse amor do bem comum. Eles querem é dividir mesmo e tal. Sei lá, o neopentecostalismo mesmo.

Luciana: as religiões são lugares de acolhimento pra pessoas que estão passando por processos de sofrimento. Eu identifico muito esse lugar do cuidado, do acolhimento nesses lugares. O que eu acho complicado de dizer é tentar fazer uma crítica simples das igrejas neopentecostais no sentido assim de menosprezar esse trabalho espiritual que elas fazem e esse trabalho político que elas fazem, né? Até porque é uma coisa ramificada, que entra, que vai, que tá na casa das pessoas, que ajuda as pessoas, é uma coisa prática. Tipo assim, o pastor, quando alguém vai preso, o pastor vai lá e fala “não, ele é da igreja, ele é de Deus, ele é correto” e a polícia solta a pessoa por conta disso. Então, eu acho que essas igrejas conseguem efeitos muito práticos na vida das pessoas assim, e também conseguem efeitos de conexão, efeitos místicos e que é essa coisa que a gente não sabe muito explicar assim.(...) existem coisas muito viscerais, muito vivenciais e os resultados são muito efetivos. Os fiéis veem isso ali na hora. Não é um negócio de esperar o reino de Deus do tipo depois que você morrer, entendeu? É uma coisa do aqui, do agora, dos problemas, das pessoas vivenciando ali. Então, eu acho que não dá para menosprezar a força desse dispositivo, nem a inteligência dele, né? O problema está, para mim, nesse projeto estar embebido em modernidade-colonialidade que privilegia as causas finais em detrimento das causas dos meios e das causas éticas, né? Do ponto de vista ético, eu acho muito complicado essa instalação de poder, esse proselitismo na transformação das pessoas para dentro do seu projeto. Então, é muito perigoso do ponto de vista político, epistêmico, existencial. Porque essas Igrejas são representações da monocultura, né? Elas querem que todo mundo seja elas, elas não querem a diferença, não querem um mundo plural, nada disso, né? Querem um mundo único mesmo e a verdade está ali, tem que ser aquela verdade, né? Isso é muito perigoso. Ninguém das comunidades tradicionais, pelo menos eu não sei de ninguém e deve ser muito raro, vão ficar batendo na porta da sua casa para te transformar numa pessoa religiosa. Até porque para você chegar lá, você tem que receber um chamado assim, né? E esse chamado pode chegar pra você de várias formas. Você pode, por exemplo, por vontade própria, querer ir resolver um problema.

Com esse diálogo, algo se apresentou como uma possibilidade no âmbito da resistência cosmológica-religiosa a partir de uma matriz decolonial. Antes de tudo, é preciso entender que a minha suspeita - que é compartilhada por várias pessoas do pensamento político progressista - em relação aos sistemas humanos religiosos não é uma implicância qualquer. É consenso que a Igreja Católica, por exemplo, colaborou no epistemicídio/genocídio de vários povos (Ramón Grosfoguel 2016) E que as Igrejas

evangélicas neopentecostais, no Brasil e em várias partes, encabeçam um projeto neocolonial conservador de extrema-direita, extremamente, desumanizante. O que, em nosso país, levou, certamente, à eleição de Jair Bolsonaro (Manuela Lowenthal Ferreira, 2020).

No entanto, é preciso tomar um cuidado para que não façamos uma sobreposição entre as diversidades dos sistemas religiosos e a matriz eurocristã monoteísta colonial que se hegemonizou como modelo de “religião oficial” do mundo ocidentalizado. Para entender a cosmofobia como um problema colonial é fundamental compreender a trajetória das suas *vítimas* e para isso podemos tomar como ponto de partida a expulsão de Adão e Eva do Jardim do Éden.

Fui orientado pelos nossos mais velhos a tentar compreender por que o povo colonialista faz isso com outro povo. Eu fui pela Bíblia, eu fui pelo que eles escreveram. E encontrei na Bíblia, no Gênesis, uma boa explicação. “O Deus Jeová disse ao homem: por que tu me desobedeceste? A terra será maldita por tua causa. Tu haverás de comer com a fadiga do suor do teu rosto. A terra te oferecerá espinhos e erva daninha. E todos os teus descendentes serão perpetuamente amaldiçoados”. Nesse momento, esse deus da Bíblia do colonialista – melhor dizendo, eurocristão monoteísta – desterritorializou um povo. Se ele amaldiçoou a terra para aquele povo, este povo não poderia nem tocar naquela terra. Se ele disse que aquela terra estava oferecendo ervas daninhas e espinhos, ele disse que aquele povo não podia comer nem dos frutos, nem das folhas, nem de nada que aquela terra oferecia. Se ele disse que aquele povo tinha que comer com a fadiga do suor do seu rosto, nesse momento ele criou o trabalho como ação de sintetização da natureza. Ao mesmo tempo ele criou também uma doença que eu chamo de cosmofobia. O medo do cosmo, o medo de deus. Esse povo eurocristão monoteísta se sente desesperado (Antônio Bispo dos Santos, 2020, p. 2-3)

Os ocidentais cristãos são forjados no medo e no desespero de uma terra e de uma Natureza, supostamente, amaldiçoadas. Como esses sujeitos foram proibidos, lá em gênesis, de comer o fruto proibido, eles passaram a ter medo da mata e dos seres da Natureza por temerem ser castigados por uma força superior. Por sua vez, para os saberes tradicionais, o cosmo é formado por todos os elementos do universo. E, então, os ocidentais cristãos, por terem esse medo constituinte, destroem o universo. Afinal, todo mundo que tem medo, tenta destruir aquilo que lhe assombra. Por isso mesmo, esses sujeitos têm muita dificuldade em conviver com os saberes biointerativos dos povos indígenas e quilombolas.

Em um movimento contrário, como docentes e militantes decoloniais, o caminho pode ser outro. Ao invés de entender a fé como um problema estrutural e desagregador por essência; é possível pensar que há modelos alternativos de construção de sistemas de

crenças religiosas. Nessa perspectiva, podemos pensar em novas afetações, paixões e amores como saída para se construir um novo mundo. Afetações que estejam embebidas em um projeto mais coletivo e comunitário. Assim, o sagrado não só pode, como deve ser fonte de conhecimento e processo revolucionário para a reconstrução de um mundo que resista aos infortúnios coloniais. Decolonizar o conhecimento e a sociedade é reeducar a todos nós na relação com o mundo religioso. E, talvez, faça sentido, nessa direção, tentar reencontrar um Jesus Amoroso de dentro das dimensões católicas e evangélicas que tomem a semântica cristã a partir de outros projetos éticos e não de seu usual proselitismo (Gilmara Mariosa, Geise Pinto & Claudia Mayorga, 2019).

As violências coloniais, nesse sentido, podem não habitar as produções humanas em si – como as religiões – mas, ganham espaço, sobretudo, onde não há compromisso ético com o bem comum.

Viver a vida em contato com os espíritos divinos nos permite ver a luz do amor e todos os seres vivos. Essa luz é uma força vital que ressuscita. Uma cultura que está morta para o amor, só pode ser ressuscitada pelo despertar espiritual. Na superfície, parece que nosso país foi tão longe no caminho do individualismo secular, adorando os deuses gêmeos do dinheiro e do poder, que parece não haver espaço para a vida espiritual. (...) A crise (...) não parece ser causada por falta de interesse na espiritualidade. Contudo, esse interesse é constantemente cooptado pelas forças poderosas e do consumismo hedonista (bell hooks, 2021, p. 109).

Hill: eu acho que o sistema educacional, sem ética, se transforma em dispositivo criminoso, mutilador e violento. E como a universidade ela é muito diversa, pessoas entram na universidade, com mais ou menos consciência e formação ética. Então, na universidade rola de tudo que rola em qualquer lugar, né? A educação pode produzir dispositivos de multiplicação, horizontalização, de combate a todas as injustiças e iniquidades. Por outro lado, projetos antiéticos podem produzir o que há de pior e de mais destrutivo, né? Porque quando você une educação com falta de ética, você se torna um genocida, né?

Bortolus: Maturana, por exemplo, fala que a possibilidade de mudança é a possibilidade da gente mudar nossa emoção mesmo, enquanto a gente tiver nessa estrutura, eu acho que a coisa é mudar no presente mesmo, sabe? A gente ampliar as nossas possibilidades no agora e o interessante é que assim. Na cultura do Candomblé, o que abre possibilidades é o Exu, né? Então a nossa possibilidade de mudança tem a ver com a nossa possibilidade de aumentar as possibilidades. Tem até um professor da Arquitetura, o Cabral, que ele fala assim, “ser ético é caminhar no sentido de aumentar as possibilidades”. Quer dizer, o futuro, realmente, é uma incerteza. Mas, no agora, você poder fluir para resolver as coisas no ambiente. As Ações Afirmativas são isso. Quanto mais possibilidades, pessoas, diversidade, melhor. Porque você tá ampliando as

possibilidades. Então, a universidade quando tá acolhendo essas pessoas ela tá sendo ética.

Hoje, temos testemunhado vários projetos éticos distintos de como se pensar, por exemplo, a resistência ao projeto colonial em espaços mais institucionalizados. O que tem acontecido por meio de estratégias que colocam, em cena, novas possibilidades de afetação e (des)encatamento pelo mundo público.

Marlise: eu acho que é preciso fazer com que as pessoas tenham hoje mandatos coletivos, por exemplo. É preciso pensar em modelos que reencantem as pessoas do ponto de vista político. Isso, também, é resistir. Apostar em modos políticos que o povo começa a ver sentido e se sente afetado por isso, parte disso, envolvido nisso, comprometido com isso, engajado nisso, mobilizado nisso. É resistência quando você começa a pensar coisas que possam reencantar essa relação que as pessoas estabeleceram com aquilo que foi corroído e desmontado. Eu tô nessa virada agora. Acho que tem uma contribuição do que aconteceu na América Latina e de tudo que nos aconteceu numa onda reversa que só me prova que existia coisa muito importante acontecendo entre nós. E que foi preciso interromper, sabe? Era real, era preciso uma desestabilização, uma desmontagem, que ia acontecer pra acontecer outras coisas no lugar. Precisava prender o Lula, precisava acabar com o Correio. Tudo isso tinha que desabar porque isso era ameaçador demais pro sistema que a gente tem aí. E eu tô afim de revitalizar essas forças, sabe? De trazer isso de volta, trazer isso de volta não só no sentido teórico porque senão é só teoria. E não é só teoria que a gente precisa. Nós estamos precisando de um novo regime de afetos políticos. Nós precisamos ter uma nova democracia ou uma democracia em outros termos, né? Porque essa que tá aí caiu de podre. É preciso um outro recurso dos afetos políticos. Precisamos reinventar esses regimes de afetação. Porque o que a direita neoconservadora faz muito bem é jogar o jogo da afetação. Como você mesmo disse “botar uma mulher, um negro, estrategicamente em posições de poder para desconstruir as nossas lutas e as nossas resistências”. Então, é necessário ir além dessa política identitária e reconhecer que a gente precisa de pensar em uma outra maneira de afetar as pessoas. Afetar no sentido de afetação mesmo, do afeto, da produção do vínculo social. Porque democracia é sobre afeto, você não constrói ações democráticas sem um regime de afetos. E, no fim, a gente sabe que a gente não construiu, na modernidade, um regime de democracia, seja ela participativa ou representativa. Então, que esse sistema caduque, desmorone, acabe. Tava podre mesmo.

É preciso, nesse sentido, reacender uma chama revolucionária que, invariavelmente, mobiliza os afetos daqueles sujeitos que se engajam do plano individual para o plano coletivo, “sem se perder na massificação”, na direção de uma ação política. É preciso colaborar, junto ao cotidiano do brasileiro médio, na construção de sentidos, reflexões e conscientizações que produza afetos que rompam com a indiferença dos valores universalizantes e neutralizadores do neoliberalismo colonial. Dessa forma, é preciso realocar a política no campo do “projeto de si” e do “projeto do nós”. Assim,

evitam-se dicotomias moderno-coloniais - como razão-afeto, mente-corpo – que despolitizam o cotidiano e naturalizam um mundo sem desejo e intenções (Bader Sawaia, Renan Albuquerque & Flávia Busarello, 2018).

Vale reafirmar que ser anticolonialista e contra essa democracia moderna liberal não é sinônimo de comunismo. Até porque o comunismo permanece envolto a matrizes progressistas ocidentalizadas. Ramón Grosfoguel (2012) identifica que o ocidentalismo colonial produziu duas saídas econômico-políticas: o capitalismo neoliberal e um socialismo-comunismo; todos cheios de armadilhas eurocentradas e imperialistas. A decolonização, por sua vez, tem em vista superar os falsos universais trazidos por uma condição epistemológica eurocêntrica que estabelece um único ponto de vista sobre as perguntas que fazemos e as possíveis respostas que formulamos para elas, invisibilizando e silenciando conhecimentos outros. É preciso, nesse sentido, entender que as saídas para nossos problemas coloniais podem se inspirar em outros projetos emancipatórios que estejam menos alinhados ao ocidentalismo.

A nossa relação com as imagens de mundo dá-se na lógica da emancipação dos povos e das comunidades tradicionais através da contracolônização. Não é através da luta de classes, pois a luta de classes é europeia e cristãmonoteísta. Não trato povos e comunidades tradicionais como categorias marxistas: como trabalhadores, desempregados ou revolucionários. Essa linguagem não é nossa. Essa linguagem é eurocristã-colonialista (...) E o que é contracolônizar? É reeditar as nossas trajetórias a partir das nossas matrizes. E quem é capaz de fazer isso? Nós mesmos! Só pode reeditar a trajetória do povo quilombola quem pensa na circularidade e através da cosmovisão politeísta. Não é o Boaventura de Sousa Santos, apesar de ele estar desempenhando um bom papel nesse processo. Na medida, pelo menos, em que ele diz que é preciso desmanchar o que o povo dele, o povo colonialista, fez. Isso já é de uma generosidade enorme. Pelo menos ele não está dizendo que é preciso sofisticar e fazer mais (...) Mas nós também estamos discutindo a contracolônização. Para nós, quilombolas e indígenas, essa é a pauta. Contracolônizar. No dia em que as universidades aprenderem que elas não sabem, no dia em que as universidades toparem aprender as línguas indígenas – em vez de ensinar –, no dia em que as universidades toparem aprender a arquitetura indígena e toparem aprender para que servem as plantas da caatinga, no dia em que eles se dispuserem a aprender conosco como aprendemos um dia com eles, aí teremos uma confluência. Uma confluência entre os saberes. Um processo de equilíbrio entre as civilizações diversas desse lugar. Uma contracolônização. (Antônio Bispo dos Santos, 2020, p. 9)

Luciana: o pagamento aos mestres tradicionais, contratados pela universidade, é algo superimportante. Parte da grana para fazermos as Formações Transversais foi para pagar os mestres e as mestras, já que trabalhamos com a tabela do CNPq. Então, tipo assim, o mestre, a mestra, são remunerados como doutores e o aprendiz em nível de mestrado, né?

Ainda com todos esses movimentos que fazem vacilar os alicerces coloniais da universidade, “querendo ou não, a universidade é um lugar de brancos”, nas palavras de Cida Moura.

Por outro lado, eu não quero ser uma pessoa raivosa, né? Então, assim, uma coisa que eu invisto muito é nessa articulação nossa com a sociedade, eu acho que vai ser a coisa mais linda do mundo e a coisa que eu mais luto na universidade é por esse conhecimento dos saberes dos tradicionais, pela titularidade. Então, assim, são coisas que eu prefiro saber que eu vou olhar pra trás e que eu participei disso. Internamente, vale pra minha trajetória, pras minhas memórias, pra eu contar pros meus netinhos (...) quando a gente tá fazendo história a gente tem que saber que tá fazendo história, que aquele movimento que a gente tá fazendo ali não é trivial, porque às vezes a gente é confundido né? De modo que a gente faz sem saber, sem se orgulhar de que tá fazendo, sabe? Então, assim naquilo que é possível eu faço movimentos largos assim, fazendo isso daqui porque nós somos fudas e nós estamos chegando e dá licença e tal (...) to fazendo de tudo pra ser uma bela trajetória, mas eu acho que é muito pouco perto do outras pessoas poderiam tá fazendo. Eu não to falando que é pouco para mim, eu acho que é pouco para o povo negro. É pouco para os periféricos que estão nas universidades, nós somos poucos (...)

Nesse momento, Cida começa a tecer comentários sobre as feridas conservadoras da universidade. E aponta para como o bolsonarismo opera como um movimento da identidade simbólica-política nacional que, também, habita o espaço da UFMG. Não podemos romantizar a universidade pública, justamente, porque em se tratando de uma instituição social, dentro de seus espaços, tem havido uma disputa colossal em torno de qual projeto de universidade a comunidade acadêmica e civil desejam.

Matheus: por incrível que pareça, eu percebo que à medida que as coisas vão piorando para a sociedade em termo de desigualdade social, as pessoas vão valorizando mais a universidade pública. Ao mesmo tempo que ela vai sendo mais atacada por esse projeto conservador, fascista mesmo, as universidades são lembradas no que diz respeito ao trabalho que elas geram pra sociedade. Eu acho que a universidade tende a ser, cada vez mais, valorizada. Isso não quer dizer que ela não vai sofrer com a desvalorização. Ela vai sofrer muito, então, nós vamos ter redução de verba. Nós vamos ter que reinventar a universidade. E continuar no debate político disputando os sentidos sobre ela e a sociedade brasileira. Nas época das eleições, muitos colegas pensaram “ah, vou votar no Bolsonaro para dar uma chance”. “Beleza, ele vai ferrar a universidade”. Mas, o colega não tinha essa ideia. Por quê? Porque ele já entrou numa estrutura de universidade que tinha tudo. Ele já entrou com gabinete montado, com computador, com bolsa, com dinheiro da pesquisa. Agora, que os colegas estão vendo. “Nossa, mas eu apoiei esse cara e ele me chama de vagabundo? É, uai, você sabia não que ele pensa assim, ele falou isso, é o grupo dele”. Ser conservador quando tudo tá bem é muito fácil. Só que isso leva a universidade a status que ela não lembra do passado, não lembra das

brigas que teve que rolar para chegar até aqui e acha que tudo é um mar de rosas. É o que que acontece, hoje, com a extensão. Muitas pessoas que trabalham hoje com a extensão, elas não sabem da briga que teve pra que a extensão tivesse esse reconhecimento. Então, assim, é um momento para a sociedade muito triste. Muitas pessoas vão sofrer. Vai ter um recrudescimento da condição social, dos problemas sociais, já tá acontecendo. Só que, politicamente, é um momento importante porque gente despolitizada vai ter que se posicionar. Então, é um momento muito importante, importante para a universidade refletir mesmo e se posicionar como instituição. Então, nós estamos a favor dos grupos dominantes? Dos grupos subalternos? Quem vai nos apoiar? Nós estamos vendo que os grupos dominantes não apoiam. Só os grupos subalternos, então, vamos trabalhar com os grupos subalternos.

O conservadorismo já inunda a universidade pública há muito tempo. E, sendo assim, seria um erro dizer que o bolsonarismo inaugurou esse autoritarismo moral no âmbito da universidade. Ainda que, sem dúvida alguma, esse momento atual tenha fortificado esse movimento por meio de um aparelhamento de várias instituições. Retomando a cena em que Marcos Hill precisa enfrentar colegas e diretor da unidade para defender uma aluna artista, o docente percebe uma moral cristã que já ganha força nos setores administrativos.

Hill: eu tô chocado de ser numa escola de Belas Artes que a nudez tenha se tornado tão problemática. Sendo que nas disciplinas obrigatórias, optativas, na ementa, de várias disciplinas do curso o corpo, a nudez, tá ali colocada como elemento de estudo, como elemento de produção. É, realmente, assim chocante pensar que uma diretoria, diante de um técnico administrativo com muitos poderes e pouca crítica, tenha ficado ao lado dele e apoiado a postura conservadora de censurar a obra da aluna. Eu acho isso tão estranho né, um cara que não tem formação em arte. Mas, ele tem o moralismo, ele tem uma posição autoritária que parece que hoje em dia passa. Antes, a universidade, talvez, tivesse mais espaço para questionar isso, para barrar isso. Mas, hoje parece que tem um cenário em que isso é até desejado ou passa despercebido. Enfim, que horror!

Ainda com toda a ofensiva bolsonarista, é importante, para que avancemos em uma frente decolonial, que possamos reconhecer que os problemas do Brasil atravessam outros espaços e tempo.

Shirley: uma outra coisa que eu aprendi, que eu queria falar com você, que eu acho que as pessoas todas merecem ouvir isso é (...) quando a gente perdeu esse país para essa coisa, o Bolsonaro, eu tava no COPENE (Congresso Brasileiro de Pesquisadores(as) Negros(as) nacional em Uberlândia que o Ivair disse algo. Ele falou o seguinte “nós temos que entender que a vitória já é nossa, mas nós precisamos entender, talvez, que ela não esteja dada nesse tempo de agora, mas ela já é nossa”. E isso me apaziguou de uma certa forma, né? A gente tem que entender o tempo, não como o inimigo que foi a forma como o capitalismo o construiu, né? Precisamos pensar o tempo

como Exu, essa coisa que nos impulsiona em tempos diferentes. Bate aquele sentimento que a gente deve ter feito alguma coisa muito errada chegar nisso de agora. Eu fiquei muito tempo angustiada com isso, eu falei assim “gente, nós fizemos tudo errado demais, olha onde que foi dar tudo isso, nós erramos muito”. E, quando eu ouvi isso, me apaziguou um pouco assim, “não, isso tudo que eu lutei tem conquista, só que a conquista não está agora disponível para os meus olhos, ela tá no tempo e o tempo vai traçar a melhor forma de se fazer isso!”. Então, por isso que eu tenho esperança. É, eu acho que a resistência ajuda a pensar isso. Não é resistir à alguma coisa que tá acontecendo, mas entender que, nesse presente, algo está se fazendo. Algo está acontecendo, que não tá para frente. Tá aqui, e por isso, nós nos agarramos a isso. Nós potencializamos isso para novas construções, que ainda não estão dadas. Então, eu tenho entendido resistência dessa forma, essa nossa capacidade de expandir também o presente, entender o presente na sua potência, né? E não como algo que virá depois, que era o que tava né na minha tradição marxista era isso né, o marxismo faz isso, vai construir a utopia.

A resistência decolonial precisa se inspirar em saberes e práticas que prescindam da lógica dos homens brancos como única inspiração política. Ou seja, as saídas políticas, tanto da direita quanto da esquerda ocidentalizada, estão atravessadas de restos coloniais e é preciso pensar estratégias que não fiquem refém desses binarismos modernos.

Hill: então, o que eu vejo, do meu ponto de vista, historicamente, é que o Estado brasileiro sempre reconheceu a educação numa atividade inimiga. O Estado brasileiro, indo um pouquinho mais pra esquerda e, muitas vezes, indo bastante pra direita, sempre teve nas mãos de uma classe dominante branca, escravocrata, submetida a um imperialismo internacional.

Pensar a resistência em tempos necropolíticos (Achille Mbembe, 2020), requer uma contextualização em relação ao que se luta contra nas urgências da ordem do dia.

Shirley: no imediato, eu acho que nós temos uma luta pra vencer que é essa que tá dada contra o fascismo, o racismo, etc. Contra isso que tá instaurado.

Marlise: existir e continuar vivo, íntegro, saudável, sem Covid, num contexto de necropolítica é resistência. Mas, além disso, houve vários movimentos de ir pra rua, né? O Dia da Consciência Negra mobilizou gente para declarar que as vidas negras importam. Houve vários “Fora Bolsonaro” convocados por movimentos feministas. Não tenho nenhuma dúvida de que tudo isso são estratégias de resistência. O que reflete dentro da academia. A gente vai ter que descobrir estratégias de continuar fazendo pesquisa, ensino e extensão, ensino é mais simples, apesar da perseguição ideológica, já que tem patrulhamento em sala de aula, Ricardo. E fato, e não é nenhuma paranoia e nem teoria da conspiração, não. A gente tem alunos como eu tenho, agora, no primeiro

período, que ficam patrulhando ideologicamente o que a gente fala. O que não significa que eu vou deixar de falar de jeito nenhum, né? É importante ter clareza que a gente tem que continuar firme nos compromissos. Eu sou uma professora vocacionada feminista, né? Hoje, antirracista, né? Tô nas lutas pela autonomia das mulheres indígenas, das pessoas trans, de toda a sopa de letrinhas LGBTQUIA+. Então, é isso, esse é o meu compromisso e é assim que eu vou continuar existindo, e essa forma de existir já é resistência diante desse cenário de horror.

Alexandre: eu acho que nesse mundo que a gente vive, o Brasil em especial, nesses últimos anos, é um mundo para qual a universidade é, automaticamente, um empecilho. Estamos atrapalhando essas pessoas, eu acho que continuar existindo é continuar atrapalhando. Continuar fazendo boa ciência a despeito de tudo que a gente tá vivendo, a despeito das dificuldades, a despeito da inexistência de financiamento para ciência, a despeito da precarização do salário de pesquisadores e professores. Eu acho que continuar insistindo em fazer boa ciência e continuar insistindo em divulgar boa ciência é o que a universidade pode fazer de melhor. Essa é a contribuição mais substantiva que a universidade pode fazer, o que o que ela faz de melhor é o que ela tem de melhor a contribuir para a sociedade. Eu acho que o nosso papel de resistência vai ter que passar em algum momento, por uma reafirmação, uma defesa do nosso papel enquanto produtores de ciência.

Ainda com as urgências do cotidiano bolsonarista-pandêmico, é preciso investir em estratégias de resistência que ultrapassem o nosso tempo de hoje. E a universidade é, certamente, uma instituição que atrapalha o avanço de ideias liberais, individualistas, meritocráticos e conservadores. Por ser morada dos saberes, a universidade pode trazer novas perspectivas e colocar em xeque modelos únicos e prescritos. O exercício da pergunta, junto à construção de algumas respostas, torna a universidade um lugar que interrogará, sempre, que possível para onde estamos seguindo como sociedade do conhecimento e de práticas políticas.

Marlise: decididamente, eu não acredito, mesmo que o Lula seja eleito, o que eu acho muito difícil, que o projeto de poder que está aí, volte para o esgoto. Do tipo “ estamos quites, tudo bem, destruí por 4 anos e está tudo certo”. De jeito nenhum. A minha experiência política não me permite afirmar isso. Pelo contrário, é um projeto de longa duração. Eu acho que o cenário que nós temos diante de nós na universidade é um cenário de desmonte, de ameaça à formação de uma universidade pública e gratuita. Ano que vem, 2022, é ano de revisão da política de Ação Afirmativa no ensino superior. Não acho que nós vamos conseguir sustentar essa política com esse congresso que tá aí. A gente tem chances enormes de reverter. Assim como a gente já vem retroagindo em inúmeras outras agendas. Então, acho assim, se a força democrática, nesse país, se esses movimentos não se organizarem juntos, de forma muito coesa, muito organizada, nós vamos perder as cotas também. Não tenho esse delírio de achar que a UFMG vá ser privatizada. Mas, assim, as que foram recém-criadas, esses vários institutos federais. A gente vai entrando numa onda, vai transformar tudo isso em mercadoria. É isso que o

sistema faz. Ele vai fagocitando, vai desmontando. Nem avaliação da Pós-Graduação a gente tem mais. Tá suspensa a avaliação do último quadriênio. Estão estrangulando a universidade pública, cortando orçamento, cortando a pesquisa, olha como tá a situação da CAPES. Já tão claramente desmontando o ENEM. Então, assim, eu não acho que isso vai acabar amanhã ou daqui a 4 anos. Eu acho que isso é um projeto político que veio para ficar, portanto, nós temos que ter clareza disso para fortalecer em nós a certeza de que a gente tem que continuar na resistência. Continuar na resistência é continuar na produção, continuar escrevendo, continuar orientando mesmo com falta de recurso. Isso não vai me impedir de continuar fazendo pesquisa, nós vamos continuar fazendo pesquisa e vamos meter o pau. Agora, eu não fico nesse ufanismo “Lula é Lindo”, não. Eu votei no Lula minha vida inteira, vou votar no Lula, não tenho problema com isso. O problema é que eu acho que esses que chegaram aí, tipo 7000 militares instalados no governo federal (...) você não vai tirar essas pessoas no próximo governo. E eles vão continuar no processo de devastação, que é a prática deles, né? Só nos resta continuar resistindo, politizando. Eu vou fazer formação política, já to articulando as candidaturas de mulheres e é isso.

Para além do progressismo de esquerda europeu, é preciso radicalizar com a ideia de que outras matrizes de conhecimento e sociedade são possíveis.

Roberto: quando a ciência não sabe mais para onde vai, não adianta recorrer à razão. Você tem que recorrer a imaginação, ao sonho, e eu diria ao impossível.

É preciso, assim, transpor à modernidade e lutar, incansavelmente, por isso. Ainda que alguns de nós não estejam, aqui, para poder visualizar as mudanças que tanto se almeja.

Roberto: o Apocalipse está aí anunciado de várias formas, o negacionismo todo. Mas, essa incorporação de outras visões, de outras autonomias e etc, eu acho que é um movimento que veio para ficar. Isso não quer dizer que tudo esteja resolvido. Vocês vão ter muito conflitos, né? Estou falando “vocês” porque eu vou tá morto, mas vocês que são jovens vão passar por muita coisa difícil por aí afora. Veja esse horror aí da extrema direita e esse horror neofascista, mesmo os mais lúcidos, são extremamente conservadores. Então, é triste. Mas, por outro lado, a semente de um novo mundo tá aí colocada, eu acho.

Marlise: eu sei que eu não vou viver pra tá aqui ver o capitalismo desabar, mas eu tô vendo muita crise, muito abalo sísmico. Isso é perceptível. O radar já identificou a desmontagem desse sistema, se ele vai se remontar de novo? É possível e até esperado, mas pode ser que outra coisa aconteça.

Dessa forma, além do progressismo materialista histórico e dialético, tornou-se imprescindível decolonizar a epistemologia e o cânone ocidental. Todas as docentes reconhecerem, nesse contexto, a importância da robustez da práxis revolucionária

marxista; mas, também, assumiram como foram rompendo com a hegemonia marxista como modelo de ciência emancipatória.

Shirley: a Nilma Lino Gomes sempre abriu muitas... não diria portas, mas muitos caminhos, né? Ela abriu muitos caminhos, pra mim, pra eu pensar. E uma coisa que eu tenho visto é como o movimento negro politizou a sociedade. Eu que fui formada no marxismo tinha ele como a chave de resposta para as minhas angústias, para as minhas lutas e para que o que eu poderia construir como práxis, né? Era como eu pensava política. Atualmente, eu acho que nós estamos num outro momento. Quem tem dado essa resposta para gente tem sido o feminismo e o movimento negro. Eu acho que esses dois campos tem nos educado, tem trazido questões que a esquerda não consegue resolver, a direita não consegue nem pensar e a universidade tem que se a ver com elas. Eu acho que a Universidade é a que tem mais lidado com essas questões que são trazidas por esses sujeitos e por esses Movimentos. As palavras, para nós, na universidade, é o instrumento. Então a gente tem aberto um leque de uma discursividade, em processo, que eu acho que vai, sim, construir algo novo.

Se o pessoal é político - como anuncia, historicamente, o feminismo (Carol Hanish, 2016) - é preciso que transformemos discussões, aparentemente, de fórum íntimo em problemas coletivos e públicos. Dessa forma, para se evitar a psicologização de problemas estruturais e de sofrimentos ético-políticos (Bader Sawaia, 1999), é preciso embeber a política pública educacional de um compromisso com a justiça social. E isso deve ser feito valorizando-se os saberes emancipatórios que se dão a partir das experiências de luta política de atores/atrizes coletivos mais diversos.

O feminismo tem conseguido colocar, em pauta, as lutas por redistribuição material e reconhecimento simbólico (Nancy Fraser, 2006). E, assim, a teoria e luta feminista se retroalimentam no horizonte de uma justiça econômica, cognitiva e cultural entre povos que foram forjados de forma desigual.

Shirley: eu acho que a gente tá vivendo isso, né? Uma insurgência e insubordinação, mas, sobretudo, do meu ponto de vista, a busca por justiça eu acho que ela traça esse limite da resistência. Depois que eu ingresso na universidade, como docente, eu tento fazer um percurso muito parecido com que eu fiz também na educação básica. Que é desconstruir alguns lugares fixos que já estavam estabelecidos, né? Cconstruir uma prática que fosse mais dialógica e uma luta que pra mim é incessante, que é do reconhecimento, essa eu acho que para mim sempre teve presente desde do começo e que continua. Resistir significa continuar nesse caminho, não retornar a patamares anteriores de justiça, mas resistir impulsionando esse caminho que já vem sendo construído há anos. |O Poder é algo que disputamos e queremos, sim. Não é qualquer Poder, mas eu acho que ele está presente, se faz num jogo cotidiano. Então, eu acho que resistência tem muito a ver com isso, né? E com a nossa capacidade de dizer

de nós, né? Resistência é insurgência e rebeldia. É conturbar aquilo que já está estabelecido e muito normalizado. É ela que nos impulsiona a fazer uma outra coisa, né? A pensar de modo que nós nunca pensamos. Para mim, a resistência tá ligada a não ceder a determinados poderes que querem estabilizar o jogo e deixar o jogo com soma zero. A resistência me aponta, assim, pra possibilidades de insurgência, de pensar o novo, e de pensar o novo agora e não no futuro, apenas. É uma resistência a se conformar dentro de espaços predeterminados.

Hill: então, se não houver o mínimo de crítica lúcida, de disponibilidade, valorização da horizontalização, nesse sentido da empatia e da crítica lúcida, não tem resistência. Se a gente tá falando de uma preocupação em transmutar, para a gente rever nossa condição humana, todos tem que estar dispostos, disponíveis, trabalhar no sentido da transformação, se modificar a partir de um exercício de autocrítica, e a partir de um exercício de crítica, que agregue e não subtraia (...) Você mexer nesse status quo você incomoda, porque você obriga todos a reverem os seus lugares, né? E aí é muito incomodo você rever seu lugar.

Nessa direção, é fundamental a universidade refletir e trabalhar exaustivamente. Exige-se outra correlação de forças, novas relações geopolíticas e dispositivos institucionais. Em sendo deste modo, ressalta-se que não há um caminho único ou um padrão a ser seguido. É preciso ser construído, e a resistência é a rota inicial desse processo! (Egeslaine de Nez & Warley Carlos de Souza, 2022, p. 9)

É preciso fomentar, cada vez mais, caminhos plurais e democráticos na solidificação da resistência acadêmico-política que se dá no âmbito da universidade pública. Afinal, se há distintas trajetórias e atores/atrizes sociais que ocupam a universidade, é preciso que se abduque dos padrões únicos e se lance na direção de uma criatividade radical para implodir o Sistema Colonial de Gênero que sufoca o ensino superior. Isso exige, fortemente, que a universidade não só resista às pressões coloniais que vem de fora, mas, também, às colonialidades que já a habitam, tendo em vista a presença de sujeitos e práticas de privilégio em sua institucionalidade.

No que tange a esse movimento da autocrítica na direção de uma sociedade mais, decolonialmente, democrática, muitas vezes, emerge a pergunta de como sujeitos do privilégio podem colaborar na construção de mundos mais justos. É comum, por exemplo, que os movimentos sociais e as teorias emancipatórias se questionem como brancos e ricos podem ser solidários a causas tradicionais, populares e antirracistas. Essa é uma pergunta importante à medida em que ela explicita a importância de que a hegemonia recue do seu poder. E, certamente, esse é um dos exercícios mais espinhosos da

resistência: a inevitabilidade de se reconhecer como coautor/a de um projeto de degradação humana.

Alexandre: não acho que exista uma contradição entre o reconhecimento da culpa, digamos melhor, da responsabilidade, e a atuação política ou a atuação propositiva. Para pegar carona no raciocínio do Achille Mbembe, ele fala muito de como os africanos olham para o seu próprio passado e como eles encaram a sua participação, o seu envolvimento afetivo, nas lógicas coloniais e raciais, né? E ele diz que o horizonte da liberdade para o sujeito político africano só vai se abrir quando ele tiver avaliado de forma honesta o seu envolvimento com as políticas coloniais escravistas, o seu investimento emocional e afetivo que eles fizeram também nessas realidades. Um investimento que a gente sabe, lógico, foi super ambíguo, super ambivalente, conflituoso. Mas, quando o sujeito africano constrói uma memória histórica em que ele está excluído dessas realidades, em que ele é, simplesmente, o objeto de políticas impostas externamente, ele se torna também um sujeito passivo e incapaz de encontrar o seu espaço de liberdade. Então, eu acho que o reconhecimento da nossa responsabilidade dentro desses conflitos que a gente vive é também o caminho de descoberta da nossa possibilidade de auto(re)construção. Então, eu não acho que, para mim, é possível ignorar a minha experiência e o meu papel social como um homem branco falando de temáticas da discriminação racial. Não acho que seja caminho ignorar o meu papel social como um homem branco. É preciso, pelo contrário, olhar para as minhas responsabilidades e a minha maneira como vivenciei questões de discriminação racial e participei delas também. Eu acho que reconhecer privilégio é isso, né? Num certo sentido, então, portanto, me reconciliar com a minha culpa é a minha maneira de criar meu espaço de liberdade e de mobilizar esses instrumentos para que eu possa produzir esse tipo de reflexão em outras pessoas. Nos meus alunos, nos meus colegas, nos pesquisadores. Nos meus orientandos etc. né. Então, eu acho que, há uma dimensão necessária de incômodo nessa posição. Por outro lado, meus alunos sempre me perguntam isso, “nossa, eu gostei dos seu discurso, eu queria pesquisar sobre história da África, mas eu não sei, eu sou branco. Funciona isso?”. E aí, eu digo “não sei. Tem que fazer funcionar de alguma maneira isso”.

Assumir a responsabilidade não significa negar a realidade da injustiça institucionalizada. Por exemplo, o racismo, o machismo e a homofobia criam barreiras e incidentes concretos de discriminação. Simplesmente assumir responsabilidade não significa que possamos impedir que atos discriminatórios ocorram. No entanto, podemos escolher como reagimos aos atos de injustiça. Assumir a responsabilidade significa que, diante de barreiras, ainda temos a capacidade de inventar nossa vida, de moldar nosso destino de formas que ampliem nosso bem-estar ao máximo (bell hooks, 2021, p. 97).

Nessa direção, é preciso que, a partir dos lugares de poder que se ocupa, que se faça valer o princípio da equidade e da justiça. E, dessa forma, é importante tratar os desiguais na medida de sua desigualdade. Sabemos, diante dessa atmosfera, que muitas

vezes a hostilidade institucional da universidade limita determinadas trajetórias e expulsa aquelas que não se adaptam a esse jogo ocidentalizado.

Marlise: certa vez, como coordenadora do Curso de Extensão/Aperfeiçoamento de Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, apareceu uma aluna indígena brilhante. Ela ia desistir desse curso. Eu liguei e disse “você não vai desistir, você não vai desistir, eu não te permito”. Conversei com a tutora dela e eu falei, “eu vou ligar pra ela e falar pra ela não desistir desse curso”. E foi uma conversa muito franca, muito aberta, muito honesta. Ela era já formada em Ciências Sociais, mas assim indígena. Pensa!? É um descolamento enorme, de tudo que ela tá acostumada, linguagem e tudo mais. Eu falei “olha, você não vai desistir, não te dou o direito, você não vai desistir, porque você tem que ir até o final, você precisa desse título, esse título vai ser importante pra você, e mais lá na frente você vai entender que ele é importante. Talvez, agora você não esteja entendendo”. Aí ela terminou e ganhou o prêmio de boas práticas. Esse era um prêmio de reconhecimento de um plano de ação para implementar em termos de políticas públicas ou de trabalho de escola que os alunos faziam ao final do curso. Hoje, ele é uma figura política. E eu espero que ela seja professora da UFMG, porque é o que a gente mais urgentemente precisa.

“O certo é que a possível maneira de colocar o subalterno para falar não é ‘doando-lhe voz’, ou falando por ele, mas permitir espaço para que ele se expresse de forma espontânea” (Tayane Lino & Claudia Mayorga, 2017, p. 160). Sendo assim, sujeitos solidários à resistência decolonial universitária precisam fazer uso de seus poderes não para favorecer as trajetórias subalternas de forma antiética. É possível, de dentro de um jogo respeitoso e afetuoso, colaborar para que trajetórias, historicamente, subalternizadas, possam se construir com condições autênticas de habitarem instituições sociais tão importantes quando a universidade.

Bortolus: Na verdade assim, se fosse pelo Pedagogia do Exu do Candomblé, a gente tinha que ter começado falando de resistência com Exu, né? Mas, não é triste a gente ter terminado com ele a nossa conversa, não. Porque toda abertura de ritual a gente tem que cultuar Exu, né? Que aí a gente vai abrindo caminhos para os outros Orixás. E vamos abrindo outros caminhos de resistência.

Considerações Finais

O desafio de construir uma pesquisa em que os docentes da universidade pública são os protagonistas, em tempos bolsonaristas e pandêmicos, foi maior do que eu poderia prever. As incertezas em torno da política pública educacional, os adoecimentos por COVID-19 ou pelos seus outros restos – isolamento, solidão, luto etc., a guinada à extrema direita anticientífica e anti-povo me fragilizaram como aluno, pesquisador, cidadão, militante e professor. Essa fragilidade golpeou a todos e todas que ainda acreditam em um projeto de mundo mais equitativo no campo do conhecimento e da própria sociedade.

Os sujeitos dessa pesquisa, por sua vez, ainda que atravessados por um ano docente massacrante e, por muitas vezes, melancólico, foram de uma gentileza e entregas extraordinárias. E, a partir desse encontro que construíram comigo, puderam colaborar na construção de uma tese que sempre intencionou o reconhecimento das universidades federais e, aqui, especialmente, a UFMG como instituição social potente para a transformação social.

Por meio dos relatos narrativos (auto)biográficos dos dez professores/professoras com quem conversamos, pudemos analisar as inúmeras contradições que se apresentam em uma universidade pública de histórico moderno/colonial que, a partir de seu lócus fraturado (María Lugones, 2014), é capaz de movimentar outras possibilidades de conhecimento e de dinâmicas societárias.

Diante desse contexto, essa tese teve como objetivo compreender como os docentes do ensino superior público são capazes de produzir saberes e fazeres que decolonizam o conhecimento, ciência e a sociedade no âmbito da UFMG. O que pudemos alcançar por meio de cinco objetivos específicos, a saber: 1) elencar elementos das trajetórias dos professores que (im)possibilitaram a entrada desses sujeitos como docentes na UFMG, 2) analisar os processos psicossociais e psicopolíticos envolvidos na construção econômica, étnica/racial, sexual/gênero e territorial desses docentes em suas trajetórias pessoais e acadêmicas, 3) elencar as estratégias pedagógicas, acadêmicas e políticas de combate à colonização do pensamento/prática científica por meio das atividades de ensino-pesquisa-extensão, 4) investigar a concepção e a percepção que esses docentes constroem sobre a democratização do ensino superior público e da sociedade na

América Latina e no Brasil e, por fim, 5) definir o que esses docentes compreendem como resistência político-acadêmica no atual contexto da Universidade Federal de Minas Gerais e do Brasil.

Sendo assim, pudemos chegar a algumas conclusões que, longe de serem “resultados”, são processos dialógicos de produção de sentidos que podem colaborar para a ampliação de estudos psicossociais e psicopolíticos acerca da relação entre a subjetividade e a universidade pública.

Na construção dessa trilha de pesquisa, então, iniciamos o nosso trabalho apresentando o caminho de lapidação da pergunta-problema dessa tese. O que se deu por meio de uma reflexão em torno das contribuições do campo-tema das Ações Afirmativas, do debate mais amplo sobre a democratização do ensino superior público e da sociedade e, por fim, do Feminismo Decolonial. Essas áreas foram apresentadas para afirmarmos um lugar epistêmico, teórico, conceitual e metodológico no âmbito de saberes e fazeres que fomos construindo como teoria e prática na Psicologia Social. Em seguida, apresentamos as contribuições epistemológico-políticas feministas para se pensar um projeto de ciência implicada com as transformações sociais em que a “Colonialidade do Gênero” se tornou central como ponto de análise-intervenção. Essas problematizações, também, foram importantes para que pudéssemos sustentar uma posição sobre a relação sujeito e sociedade: campo, por excelência, da Psicologia Social.

Em um segundo momento, apresentamos os processos envolvidos na invenção de um campo docente/pesquisador/extensionista que pudesse colaborar para que alcançássemos os objetivos da tese. As estratégias de garantir dez docentes, a partir de marcadores como raça/etnia, gênero e geração, para participação, nessa pesquisa, foram apresentados tendo como pano de fundo o contexto inóspito da pandemia e da desastrosa gestão político-sanitária bolsonarista. Discutimos, também, o campo narrativo (auto)biográfico como um *modus operandi*, que para além das técnicas metodológicas, promovem uma movimentação em torno da metodologia como um campo da ciência fundamental para se pensar sobre pesquisas que investigam as experiências privadas e públicas que atravessam a subjetividade. Nesse momento, apresentamos os dez docentes que emprestaram suas trajetórias de vida pessoais e acadêmicas para comporem o campo analítico dessa pesquisa.

Foi importante, também, reconhecer os possíveis “pontos cegos” na produção de uma pesquisa que publiciza trajetórias afetivas, pessoais e acadêmico-pedagógicas de “referências bibliográficas”, ao mesmo tempo, em que se reconheceu, também, as potências de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica no modo em que ela se deu nessa tese. Consideramos, nessa direção, que uma reflexão, mais robusta, sobre pesquisas com pessoas que estão em posição de poder é algo que se abre como uma agenda para a Psicologia Social que, historicamente, sempre pensou mais sobre a ética da pesquisa com subalternos/as.

Na terceira e última parte, por sua vez, apresentamos, por meio de algumas categorias de análise, como o projeto político e pedagógico docente, na UFMG, embebe-se de estratégias, lógicas, pensamentos e práticas que colaboram para a construção de uma universidade e de uma sociedade que tensione com o modelo moderno/colonial de conhecimento e de mundo.

Esse conjunto analítico nos permitiu algumas reflexões.

No que tange, as trajetórias docentes, observamos que há uma heterogeneidade muito grande em relação a como o desejo pela vida de professor/professora foi sendo construída. Alguns/algumas desses sujeitos/sujeitas tiveram privilégios educacionais simbólicos porque são pertencentes a famílias de educadores, acadêmicos e intelectuais importantes e de relevância no cenário nacional. Por outro lado, alguns/algumas docentes, ainda que não pertencentes a famílias que já haviam acessado a educação formal, herdaram condições econômicas médias para bancarem as suas escolhas profissionais acadêmicas. Por fim, há aquelas – aqui, as professoras negras e populares – que se reinventaram e decidiram que ocupariam o lugar da docência. Ainda que elas não tivessem condições econômicas e redes consolidadas para isso. Ainda assim, essas mulheres inventaram laços e solidariedades por meio do estudo e do trabalho. Todos/as esses/as docentes construíram-se professores/as por meio de referências acadêmicas e educadoras que atravessam desde o ensino básico até à Pós-Graduação.

Dessa forma, é importante que tomemos a desigualdade sócio-racial-econômica, sempre como um elemento central para se entender sobre as trajetórias de vida de qualquer cidadão/ã brasileiro/a. Esses sistemas de poder permanecem produzindo determinados acessos e/ou impedimentos para que algumas pessoas possam realizar os

seus sonhos. Seja no âmbito da docência, como essa tese aponta, ou em quaisquer outras atividades liberais, laborais e culturais.

Sendo assim, reiteramos a importância de que a universidade pública faça valer as cotas nos concursos federais para incorporação de mais docentes com trajetórias populares e negras. É urgente a interferência na lógica de contratação de docentes em uma instituição que produz, ainda que sem desejar, modelos de vida e de sociedade. É preciso, nesse sentido, que outras trajetórias, de experiências epistemológicas mais marginais, possam disputar a construção de sentido sobre o mundo de dentro dessa instituição republicana que se pretende universal.

A construção de uma trajetória acadêmica voltada, integralmente, para o ensino, a pesquisa e a extensão, no Brasil, é quase que obrigação para qualquer um que deseje ser professor/professora e cientista. Essa trajetória se dá, sobretudo, por um financiamento público por meio de bolsas que parecem nunca ter sido compatíveis com os gastos de um jovem adulto com gastos médios. Além disso, a pretensão da dedicação exclusiva às exigências da universidade pública impede que muitos jovens cientistas possam produzir rendas em outros espaços. E, dessa forma, muitos docentes de universidade pública se formaram com currículos Lattes invejáveis porque tiveram o privilégio de se graduarem com apoios financeiros e materiais da família ou de outras figuras de referência. Com esses apoios, além da bolsa, esses docentes conseguiram se dedicar às regras do jogo que se colocam para uma trajetória como doutor/pós-doutor no Brasil. O que é requisito básico atual para se tornar servidor federal em alguma universidade federal.

A docência no ensino superior público, nesse contexto, permanece sendo um local de bastante elitização e, para romper com isso, as Ações Afirmativas podem ser ótimos dispositivos de democratização. Porque, ainda que a universidade se pretenda universal, ela permanece um tanto provinciana em relação a subrepresentatividade cosmológica e populacional da diversidade do mundo.

Dito isso, é importante demarcar que os docentes e as docentes, dessa pesquisa, experienciam vivências, dentro e fora da UFMG, muito distintas. De fato, eixos de poder/resistência como raça, gênero, classe, sexualidade, território constroem possibilidades e limites para essas subjetividades. Ainda assim, é interessante perceber como os/as sujeitos/as dessa pesquisa tomam posições e se expõe diante de suas contradições na dinâmica do privilégio-opressão.

Sendo assim, construir uma política do conhecimento emancipatória, inevitavelmente, implica tomar lado, dar-se conta disso e assumir esse saber no espaço público. O posicionamento político-pedagógico de docentes que pretendem construir um modelo de universidade pública mais democrática exige deslocamentos subjetivos e institucionais. O que levou todos/as esses/as docentes a saírem de lugares confortáveis e de posições, aparentemente, neutras. Posicionar-se, nesse sentido, é assumir antagonismos e lutar pelo que se acredita por meio de uma prática transformadora que muda ao longo do tempo e, em função, de novas disputas que vão se apresentando para a sociedade e para a vida universitária.

Não foi possível investir, para essa pesquisa, em investigar marcadores outros como a paternidade, a maternidade e as relações de afeto-sexualidade como elementos que potencializam-dificultam a prática docente. Pensamos, no entanto, que esses são marcadores centrais para se pensar a trajetória docente e a relação com o conhecimento.

Estudos têm evidenciado o acirramento das desigualdades de gênero, raça e classe na pesquisa e na publicação científica no contexto da pandemia; o que exige de nós a compreensão de a interseccionalidade deve ser uma prática inesgotável de compreensão das injustiças sociais para que possamos combatê-las (Leila Posenato Garcia, 2020).

Se tomarmos a Psicologia Social como o campo que investiga o cotidiano e as formas com as quais as lógicas da sociedade atravessam modelos subjetivos e vice-versa, é preciso que investiguemos mais os afetos a partir de uma perspectiva psicopolítica. Com isso, queremos dizer que é preciso pensar pesquisas que problematizem os afetos e amor como algo que o projeto colonial impossibilitou a algumas experiências. O afeto precisa aparecer, nesse sentido, como uma categoria de análise central para uma Psicologia Social decolonial. Se resistir é, em alguma medida questionar o status quo - como colocado pelos docentes dessa pesquisa - é preciso não naturalizar a solidão das mulheres negras. É necessário politizar essa espécie de celibato compulsório (Paula Rita Gonzaga Bacellar, 2019) porque decolonizar o conhecimento é, certamente, humanizar corpos e torná-los passíveis de amor.

Ainda com um teto todo seu⁴⁹, as intelectuais negras conseguem ser desejadas?

⁴⁹Em referência ao livro baseado em palestras proferidas por Virginia Woolf nas faculdades de Newham e Girton em 1928. Esse ensaio “Um teto todo seu” é uma reflexão acerca das condições sociais da mulher e a sua influência na produção acadêmica.

Cida: muitos homens, mesmos os pretos, se aproximam da gente para a gente adiantar o rolê deles, né? Como a gente é inteligente a gente percebe que essas aproximações são dessa ordem. Então, é muito complicado quando você opta em ser mulher preta acadêmica. Porque a gente não é sujeito de amor, sabe? Eu tô 18 anos divorciada (...)tive um namoro aqui, acolá. Mas assim, nada, nada, nada que fosse intenso como eu acho que eu mereço sabe? (...) Os homens brancos têm vergonha da gente e os homens pretos não sabe o que que faz com a gente, né? Eu acho que num dado momento a gente acalma o coração em relação a isso. Mas, é assim, quanto mais você vai preenchendo o Lattes, você tem menos candidatos. É inversamente proporcional na trajetória da mulher negra, quanto mais ela se intelectualiza, mais ela se torna distante distante da potência da possibilidade do afeto (...)Eu não quero ficar lutando a vida inteira não, gente.

Em relação às estratégias político-pedagógicas que são adotadas para se fazer vacilar a hegemonia moderna/colonial nas universidades públicas, pudemos observar que esses docentes abraçam um modelo de educação, radicalmente, transdisciplinar. E, assim, eles o fazem por reconhecerem a limitação de seus próprios campos do conhecimento como produção de resposta para os problemas que a ciência coloca/produz para/a partir da sociedade.

Assim, esses/as docentes empreendem movimentos de solidariedade e conexões com professores/professoras e alunos/alunas de várias unidades da UFMG. Os sujeitos/as dessa pesquisa, também, convocaram-nos a pensar a divulgação científica a partir de critérios mais amplos que caíam menos nas armadilhas produtivistas que se tornaram consenso no espaço acadêmico

Entendemos que, em um determinado momento do Brasil, foi importante a exigência de horizonte de produção de artigos em periódicos para que o país alcançasse certo status científico no âmbito internacional e legitimidade. Mas, é inegável que, hoje em dia, esse modelo tem produzido acadêmicos ansiosos pela publicação de *papers* que abarrotam processos editoriais das revistas mais bem qualificadas. No caso da Psicologia, por exemplo, há revistas que demoram, até mesmo, três anos para publicarem produções científicas.

Luciana: não sou reconhecida como aquela intelectual. Mas, esses legados, também, eles são tão circunscritos que eu penso que se eu conseguir tocar o coração de alguém. Alguém que tá ali na sua audiência, né? Seja uma banca, seja uma sala de aula, seja um projeto de extensão. Às vezes, isso vai ser mais transformador e deflagrador do que “nossa escrevi um livro, todo mundo ama meu livro, vendi não sei quantos mil exemplares”.

Temos de desenvolver estratégias para obter uma avaliação crítica de nosso mérito e valor que não nos obrigue a buscar avaliação e endosso críticos das próprias estruturas, instituições e indivíduos que não acreditam em nossa capacidade de aprender. Muitas vezes temos de ser capazes de afirmar que o trabalho que fazemos é valioso mesmo que não seja julgado assim dentro de estruturas socialmente legitimadas. Afirmando, no isolamento, que o trabalho que fazemos pode ter impacto significativo numa estrutura coletiva devemos com frequência tomar a iniciativa de chamar a atenção para o nosso trabalho de um modo que reforce e fortaleça um senso de público (bell hooks, 1995, p. 474).

O discurso, aqui, não é, jamais, renunciar à publicação tradicional que, de fato, permanece sendo um veículo de transmissão de saberes muito interessante e central para a vida acadêmica. No entanto, quando a regra do jogo é a quantidade dos artigos, anulase que valorizemos os processos de construção do conhecimento e outras formas possíveis de publicização da produção de uma ciência pública. Decolonizar as rotinas institucionais e pedagógicas de produção do conhecimento é reconhecer que estamos jogando um jogo que cai, insistentemente, em armadilhas neoliberais de quantificação do que seria eficiente e eficaz.

Matheus: se você me perguntasse o que eu prefiro entre fazer um artigo e passar uma tarde com o agricultor familiar, eu te respondo: vamos passar uma tarde com o agricultor familiar?

Conhecimento é processo complexo e, sendo assim, é preciso resistir às lógicas administrativas do conhecimento universitário que reproduzem lógicas mercadológicas que vão na contramão do ritmo que se produz saberes que tenham como objetivo a redução da desigualdade e a produção de cidadania plena e universal para o povo brasileiro.

É preciso radicalizar a ideia de ser um acadêmico marginal.

Esses excluídos irrequietos não vão estar disciplinados pelo regime escolar e poderão fazer uma resistência monumental ao sistema, e no limite, tentar até destruí-lo. É de se esperar que as rebeldias mais poderosas e articuladas surgirão dos não disciplinados pela escola. (...) nem tudo está perdido neste mundo em que se exclui as pessoas, porque elas certamente pensarão em formas de dar o troco ao sistema excludente e repressor. Ressaltemos aqui mais uma vez a consciência advinda da experiência de exclusão, a condição de exterioridade articulada e o campo de forças de que todos nós, sem exceção, fazemos parte: se excluímos ou incluímos a alteridade, comprometemos, de um modo ou de outro, o nosso próprio futuro (José Jorge de Carvalho, 2004, p.6-7).

Cida: e acho que o nosso papel, mais do que resolver o problema, até porque isso não está no nosso alcance, é a gente deixar boas pistas, bons caminhos para que as pessoas vejam isso de forma bem evidente.

É impossível que floresçam intelectuais negras se não tivermos uma crença essencial em nós mesmas no valor de nosso trabalho e um endosso correspondente do mundo a nossa volta para apoiá-lo e alimentá-lo. Muitas vezes, não podemos procurar, nos lugares tradicionais, o reconhecimento de nosso valor e temos a responsabilidade de buscá-lo fora e até criar diferentes locações (bell hooks, 1995, p. 475).

Todos/as docentes marcaram, assim, um compromisso com o não-saber como o lugar em que o conhecimento e a ciência se dão. E, dessa forma, tal qual um analista laciano na performance com o analisando (Paulo Padilla Petry, 2008); esses/as professores/as se emprestam como um local de desejo que é preenchido, não de forma exata, com as projeções do corpo discente. E é, desse lugar fronteiro entre o Eu e o Outro, que há uma aposta numa produção de novos sentidos sobre si, sobre o mundo e sobre o conhecimento. Ou seja, assim como psicanalista se oferece como um suposto vazio para que desejo do paciente se mobilize, os sujeitos/as dessa pesquisa assim o fazem para que o alunado se produza de forma crítica e autônoma em suas trajetórias acadêmico-políticas.

Como prática marginal, a extensão é central na trajetória que os sujeitos/sujeitas dessa pesquisa foram tecendo na UFMG. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a extensão é uma realidade cotidiana entre esses docentes. Todos/as, assim, apostam na produção de um conhecimento que dialogue com a comunidade externa à institucionalidade da universidade pública. Ademais, como, hoje, aqueles que, outrora foram externos, habitam o espaço universitário, a ideia é, sobretudo, lidar diretamente com esse conjunto de existências que não foram convocadas a participar - ou que participam, de forma subalterna – do contrato social moderno/colonial no qual o ensino superior público foi forjado.

Entrar em contato com as demandas e propostas com as ditas minorias sociais, grupos marginalizados e excluídos, tomando-os como atores sociais, é recusar uma postura assistencialista e vitimizante de suas experiências. Esse convite é, por outro lado, sustentar uma relação que os vejam como seres lúcidos, “munidos de uma vantagem cognitiva de pensamento lateral comparada com os incluídos”. Isto é, os subalternizados já são convocados a se expressarem de forma autêntica, justamente, porque a potência de

suas contribuições reside no fato de que eles se encontram nas fronteiras da exclusão, fora muros da universidade; sendo, portanto, menos “integrados” e “institucionalizados” (José Jorge de Carvalho, 2004).

E, sendo assim, para que não sejamos reféns, totais e acríticos, das contingências dessa postura moderna/colonial de pensar o conhecimento e a sociedade, cabe a nós, resistir a essa lógica epistemicida. E para resistir, precisamos visibilizar, reconhecer, aplaudir e sempre (auto)criticar os modelos alternativos de saber/fazer conhecimento que resgatem tradições críticas e (re)construem outros conhecimentos que transcendam a hegemonia da modernidade/colonialidade europeia que, em sua história de séculos, não convocou populares, mulheres, africanos e indígenas para o jogo do saber/poder da ciência (Ramón Grosfoguel, 2016).

Uma das principais transformações do ensino superior, no século XX, consistiu no fato de elas se destinarem, também, à população como um todo e não exclusivamente à elite. E, dessa forma, se por um lado a universidade vai se consolidando como via de formação profissional e de domínios metodológico-técnicos, ela, também, é um dispositivo de recursos psicossociais imprescindíveis para que os universitários possam apreender o rigor, a cientificidade e criticidade das profissões no âmbito sócio-histórico delas. A partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), de 1996, demanda-se, explicitamente, que as aprendizagens e formações estejam próximas da realidade experiencial e cotidiana do mundo a volta do estudante (Lígia Márcia Martins, 2012).

Esta organicidade pressupõe a formação superior como síntese de três grandes processos, quais sejam: processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, a pressupor o ensino; processos de construção do saber, a pressupor a pesquisa e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, a pressupor a intervenção sobre a realidade e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa (Lígia Márcia Martins, 2012, p. 5).

Essas posturas são mudanças que, ainda que institucionalizadas, certamente, precisam ser desejadas pela comunidade acadêmica e social a ponto de comporem, organicamente, às práticas da universidade pública (Nadia Gaiofatto Gonçalves, 2015). Dito isso, é fato que ainda há insuficiências nas práxis universitárias contemporâneas e em seus modelos pedagógico-políticos. Ainda com a concepção de universidade, por exemplo, algumas grades disciplinares funcionam, na prática, como se fossem escolas de

ensino técnico isoladas, em que os estudantes só fazem as matérias específicas dos seus cursos ou elegem um número muito pequeno de disciplinas em outros departamentos. Em algumas carreiras, alunos são desencorajados pelos coordenadores da graduação a se aventurarem em outras áreas do conhecimento. E ainda que a sala de aula – inclusive as aulas expositivas – sejam primordiais para a formação do discente, é fato que há, em alguns cursos, uma exposição intensiva e longa, na sala de aula, por meio “de uma dependência intelectual e a redundância entediante da cronologia burocratizada” (José Jorge de Carvalho, 2004, p.10).

Sendo assim, a defesa radical da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, torna a universidade uma instituição social preocupada com a formação de cidadãos como sujeitos atuantes no mundo. De modo que, o currículo não se limite a simples transmissão de conhecimentos, mas a uma ampliação das suas práticas para além da minoria que é aprovada no vestibular; difundindo-se pela comunidade como direito de todos/as (Ana Lucia de Paula Ferreira Nunes & Maria Batista da Cruz Silva, 2011). O que coloca, no cerne da discussão, inclusive, o que a universidade não só pode fazer, mas, sobretudo, o que ele pode ser.

A universidade pública, portanto, tem, atualmente, questionado a ideia do que currículo acadêmico pode ser. E rompendo com concepções mais tecnocratas que veem o currículo como um conjunto linear de disciplinas e conteúdos que preparam um jovem para o mercado de trabalho; a extensão universitária nos convoca a lidar com as dimensões político-econômicas, sociais e multiculturalistas. De modo que conhecimento produzido na universidade se direcione à solução de problemas sociais e à potencialização das comunidades, combinando qualidade acadêmica e compromisso social. O currículo, no ensino superior público é, então, chamado a assumir uma não-linearidade, em que os créditos disciplinares a serem cumpridos, em sala de aula, deixem de ser verdades abstratas e sejam potências coletivas e de ação crítica que pensem as necessidades regionais e nacionais (Patrícia Oliveira Carneiro, Danilo Medeiros Collado & Natália Carvalhais Oliveira, 2014; Dagmar Hunger, Fernanda Rossi, Juliana Martins Pereira & Joice Mayumi Nozaki, 2014).

Nesse sentido, definitivamente, a universidade pública não possui a mesma atmosfera de seus anos fundacionais. Isso porque as AAs institucionalizaram desejos de

transformação de séculos de resistência antirracista e popular que foram se tornando políticas públicas no século XXI (Nilma Lino Gomes, 2017).

Dessa forma, o acesso e a permanência de docentes e alunos/alunas afirmativos, na UFMG, requer muito mais do que práticas pontuais que levem em consideração a boa vontade de poucos docentes solidários às pautas de democratização do ensino superior. É preciso, pelo contrário, que façamos um uso estratégico e ilimitado das AAs, já que, ainda que elas se tratem de uma política federalizada, sua efetividade requer gestão e tática para que a universidade, de fato, seja, populacional e epistemicamente, mais diversa. Não é interessante, ainda que eticamente extraordinário, que a AA seja, apenas, parte de um processo pedagógico medido a partir dos afetos daqueles que as apoiam. AA precisa ser política universal e não concessão pontual. É preciso que todos/todas nós lutemos por uma universidade/sociedade mais afirmativa.

É preciso investir, em editais públicos, de fomento ao ensino-pesquisa-extensão tendo em vista projetos de ação afirmativa que fomentem o contato cotidiano de experiência, epistemologias, saberes e práticas tradicionais e não-hegemônicos. Dessa forma, é preciso apostar nas potências dos trabalhos de ação afirmativa que produzem guetos que fortificam trajetórias acadêmicas e políticas negras, pobres, indígenas: *quilombos intelectuais*. No entanto, isso deve ser feito sem evitar que essas trajetórias se conflitem com as experiências da classe média branca das universidades brasileiras. Isso porque o encontro coma diferença-desigualdade tem se mostrado potente para a reconstrução de novos modelos de subjetividade e societários mais preocupados com as garantias de projetos, radicalmente, democráticos.

Os docentes apontam que as cotas e ações afirmativas precisam ser, mais do que reserva de vagas, um giro epistêmico. Para além da política de reserva de vagas para indígenas, negros/negros, pobres e pessoas com deficiência, a semântica afirmativa constrói um clima de solidariedade com outros grupos, historicamente, subalternizados.

Alunos/as da elite têm aprendido com estudantes populares e vice-versa e, por isso mesmo, o lugar de práticas de democratização e acesso à universidade deve ser o lugar do desconforto. Como diz Conceição Evaristo, “a nossa escrevivência não pode ser lida como canções para ninar os da casa grande, mas sim para incomodá-los em seus sonhos injustos”. Dessa forma, a ação afirmativa se inscreve como um ato que estilhaça a identidade nacional brasileira forjada no mito da democracia racial. E sinaliza que as

produções das subjetividades e, conseqüentemente, das cosmovisões científicas se deram em locais de poder muito distintos.

Bortolus: então, hoje em dia, eu vejo isso. Até numa fala de um indígena, que é o Senhor Alcino, para você ter uma ideia, é um indígena Guarani, ele tem 110 anos, é um cara lúcido. E ele teve, na UFMG, há uns quatro anos. E ele deixou uma mensagem para gente que ele falou assim ó “cada homem veio de uma caixinha e cada caixinha tem alguma coisa. E que para cada homem, o objetivo é você sair da caixinha e falar para os outros, coletivizar essa caixinha”.

Não podemos falar de igualdade, participação, sucesso, empreendimento, “todo mundo” e universidade se uma ampla parte da sociedade não se encontra presente na construção desses alicerces. O pluri-verso deve se sobrepor ao uni-verso (Ramón Grosfoguel, 2016) e o que desejamos é que, cada vez mais, a universidade brasileira se pinte de um Brasil - e não de um Brazil - que seja capaz de produzir saberes e práticas locais e transnacionais que tenham como horizonte um bem-viver e um bem-conhecer a todos e a todas.

Não há dúvida de que a universidade produz, de forma veemente, um saber teórico-prático para que seus graduandos e pós-graduandos possam ocupar vagas no mercado liberal. No entanto, é empobrecedor creditar à função da universidade pública uma rendição às demandas do mercado na lógica de uma prestação de serviço a vagas de empregos e ao que se convencionou chamar de desenvolvimento econômico. É preciso que tenhamos certeza de que o lugar da universidade pública como instituição social não se reduz a qualquer tipo de projeto imediatista de desejo do grande capital. Ou, pelo menos, não deveria (José Jorge de Carvalho, 2004).

Vale reiterar, também, que o feminismo segue conseguindo, com alterações subjetivas e sociais consideráveis, colocar em pauta lutas pela redivisão material-econômica, das cognições sociais e do reconhecimento da humanidade por meio da valorização da diferença/diversidade. Isso nos convoca a investir, cada vez mais, em compreender como o antirracismo e o feminismo atuaram juntos em vários processos de democratização da sociedade e de suas instituições e como isso tem servido para se pensar a justiça de forma, radicalmente, interseccional.

Nesse ponto, é importante que nos posicionemos a favor daquelas teorias e práticas políticas, que sem abandonarem a dimensão econômica, pensam os processos de

democratização a partir de outros marcadores sociais como raça, gênero, sexualidade, geração, colonialidade e etc. O feminismo, dentro desse âmbito, desponta como um grande movimento de interpelação da ideia de um sujeito e de um mundo universalista. E ele, assim o fez, por meio de uma relação radical entre várias categorias sociais.

Parece relevante destacar que o movimento feminista, distintamente de outros movimentos, possui uma história especialmente no que se refere às feministas de grupos minoritários (negras, latino-americanas, lésbicas) marcadas por alianças com outras causas sociais: na história do feminismo, identificamos as sufragistas que se envolveram de forma determinantes nas lutas abolicionistas nos Estados Unidos da América, os movimentos de mulheres em diferentes países da América Latina e seu envolvimento nas lutas contra as ditaduras militares, as lutas pelos direitos civis, antimilitaristas, pelos direitos da criança e adolescente etc. (Claudia Mayorga & Marco Aurélio Máximo Prado, 2010, p. 46)

Por fim, o atual imbróglgio em torno das bancas de heteroidentificação precisa ser mais bem investigado para que possamos potencializar políticas de reparação de desigualdades históricas e não para que fetichizemos diferenças fenotípicas. Não queremos, em hipótese alguma, reproduzir lógicas de tribunais raciais que buscavam localizar essências limitantes em sujeitos colonizados.

Resistir a todos esses processos é, extremamente, difícil e espinhoso. E, sendo assim, para além das AA como uma política institucional ampla; a resistência ao projeto colonial/moderno habita concepções e práticas cotidianas nas quais podemos nos inspirar. Todos/as docentes apontaram possibilidades de se pensar uma práxis de resistência às tentativas de monolatrias epistêmicas da universidade, à campanha anticientífica bolsonarista e ao desmonte da universidade pública.

Um primeiro ponto a ser considerado é que a radicalidade política dos docentes em nada tem a ver com um radicalismo ensimesmado que não se abre ao crivo da crítica e do diálogo com sujeitos/as que pensam, diametralmente, opostos a eles/elas. Como pudemos observar, vários/as docentes abraçam o conflito como a única possibilidade possível democrática de colaborarem na produção de um conhecimento emancipatório para a universidade e a sociedade.

Nesse sentido, mais do que pensar um projeto acadêmico e social para si; esses docentes são mobilizados por causas coletivas e isso os move a estar em espaços de poder e decisão. Entre a crítica e o endosso à universidade pública, esses docentes vão inventando um entre-mundos que não totaliza o saber tradicional e, tampouco, naturaliza

o saber ocidental. Algo que eles se inspiram por meio do Locus Fraturado (María Lugones, 2014) dos/as colonizados/as.

Luciana: resistir é isso, também. Um lugar onde a gente ocupa o dispositivo mas não deixa o dispositivo te engolir, sabe? Os povos indígenas, as resistências afro-brasileiras têm realizado isso, historicamente, com muita maestria, né? Eles não se deixam assim, majoritariamente, ser engolidos pelos dispositivos dos editais ou da linguagem acadêmica. Eles vão lá e oferecem algum tipo de risco para ser corrido, também, dentro dessas linguagens e abrir pontos de fuga de dentro desses dispositivos.

Um elemento importante é entender como a prática da politização não se constrói de forma isolada dos interesses afetivos, pessoais e, conseqüentemente, coletivos-institucionais na trajetória dos docentes. A subjetivação política, nesse sentido, foi se dando ao longo de uma trajetória de anos. E não, a partir do momento em que esses/as professores/as se efetivam na UFMG.

Nesse contexto, a universidade é apontada como um lugar hostil, mas que por ser pública, possui uma potência democrática e uma força decolonial que, outrora, seria inimaginável. O que é possível por meio da interpelação radical das leis, das normas, dos afetos, da estética e da forma heterocisnormativacolonial da razão moderna. Algo que é facilitado pela permanência da liberdade de cátedra e da autonomia universitária no serviço público educacional.

Vale reforçar, nesse momento, que um elemento central para se pensar a democratização dos saberes e das práticas acadêmicas é a questão da terra, da Natureza e das crises ambientais. Não há como falar de decolonialidade sem que invistamos em pesquisas-intervenções que aconteçam para compreender e resistir os processos de destruição desses personagens, que em cosmologias não-ocidentalizadas, são dimensões vivas e co-participantes da existência global.

Em Minas Gerais, por exemplo, tem se tornado um problema crônico e estrutural todas as questões que envolvem o histórico colonial exploratório da extração de minério do nosso território. É primordial que a universidade invista seu tempo, dedicação e interesse para barrar esse modelo exploratório.

Em Minas Gerais, por exemplo, vivemos, em 2015 e 2019, dois desastres relacionados ao rompimento de barragens de mineração: o desastre de Mariana em 2015, o desastre de Brumadinho em 2019. Na nossa experiência na UFMG, desenvolvemos o Programa de Extensão Participa UFMG, que tem buscado articular atividades de extensão, pesquisa e ensino para colaborar com as tantas

questões que esses desastres têm nos colocado sobre qual seria o papel das universidades para colaborar no enfrentamento a contextos como esses, marcados, como eu disse, por tantas desigualdades, mas também tantas riquezas, saberes, acúmulos, produções e conhecimentos (Claudia Mayorga, 2021, p. 19).

Vários estados da federação brasileira e, Minas como protagonista, tem sofrido com secas e fogos, de forma alternada, com chuvas e lamas. Entendemos toda a mobilização afetiva, por meio das doações e dos pedidos de orações, que mobilizam as redes sociais; mas é preciso transpor esse modelo assistencialista-cristão de cuidar dos problemas graves que acompanham o Brasil. Não há como fugir dos efeitos das mudanças climáticas e há que se tomar um cuidado para que não se individualize um problema psicossocial da dimensão das questões que envolvem a relação do Sistema Moderno/Colonial de Gênero com a Natureza.

Decolonizar esse debate é apoiar e participar de movimentos populares, camponeses, indígenas, quilombolas, atingidos por barragens e mineração e etc. Saídas despolitizadas que não questionem o modelo de produção Colonial de Gênero, a concentração latifundiária e a mineração não colaboram com a radicalidade necessária para tentarmos recuperar - o quase irreparável - colapso do planeta Terra e de seus ambientes.

Ademais, para concluirmos, chamamos a atenção para a possibilidade de uma agenda de pesquisa sobre o tema da decolonialidade e do ensino superior na rede privada. Ora, em função de uma radical democratização de acesso à graduação, misturada a um desejo mercadológico perverso, o ensino superior privado se encontra abarrotado de sujeitos e sujeitas de classes C, D e E que se endividam muito para conquistarem seus sonhos. É preciso pensar, nessa direção, como as práticas de docentes do ensino privado potencializam saberes populares, favelados e locais na interação direta com as classes trabalhadoras mais exploradas do Brasil.

Como professor do ensino privado superior, já tive alunos e alunas faxineiros, porteiros, vendedores de balas, desempregados/as. Batalhadores/as que entram na cena do consumo com seus salários de base e se endividam. Muitos/as desses alunos/as são a classe subalterna, em sua nova roupagem, cada vez mais próxima da classe média tradicional em muitos de seus valores, mas muito longe dos mesmos privilégios que as camadas médias desse país acessa.

Decolonizar o conhecimento e a ciência, na instituição privada superior, é repensar formas de aderência a um discurso institucional e a uma agenda semântica e de atuação que nunca foram possíveis a esse alunado. Decolonizar, a partir de lugares onde a Educação pode ser mercadoria, possui desafios que, jamais, estarão presentes em uma universidade federal como a UFMG, por exemplo. E, dessa forma, entendemos que a universidade pública precisa não só se aproximar da escola básica pública, como tem sido colocado pelas literaturas mais tradicionais da área (Marilena Chauí, 2003).

É urgente que a universidade pública se aproxime da iniciativa privada do ensino superior. Ou melhor dizendo: do público discente dessas empresas educacionais. Isso porque a potência crítica da universidade pública precisa estar presente nesses espaços, justamente, porque é nela que os subalternos e os colonizados brasileiros se encontram. Sugere-se, aqui, estudos participativos junto à experiência epistêmico-política do público-alvo das iniciativas privadas de ensino superior. Isso, sem dúvida alguma é cumprir com o compromisso social da universidade pública na compreensão do seu próprio povo.

Sendo assim, precisamos nos perguntar como é possível romper com alicerces coloniais em grandes de instituições de ensino privado de capital aberto. Como é possível fazer a decolonialidade se cumprir em espaços em que, de fato, o lucro vem antes da vida e da educação?

Diante desse cenário, gostaríamos de apresentar que já existe uma revolução que acontece na ponta da iniciativa privada superior. Assim como na pública. Alguns gestores, coordenadores e professores, das mais distintas áreas, lutam, cotidianamente, para que a mercadologização do ensino - que já é uma verdade - não se torne horizonte único. E essa luta precisa ser feita sem que tenhamos medo de nomear os maiores inimigos desse processo: as grandes redes privadas de gestão educacional.

E ainda que haja um valor e uma força de democratização, por meio de financiamento, ao acesso ao ensino superior que acontece nas instituições privadas; é preciso, antes de tudo, a defesa intransigente da universidade pública. Para todos e todas.

Ainda assim, é importante reconhecer que o Brasil e a universidade – sobretudo, a pública - já mostram toda a força decolonial que produz novas formas de produção de conhecimentos, práticas pedagógicas, afetos, desejos, construções de trajetórias, reorganização de parâmetros para a designação de um conhecimento legítimo e etc.

Por meio das narrativas (auto)biográficas dos/as sujeitos/as dessa pesquisa foi possível alcançarmos um ethos decolonial real. Algo que é construído por um interesse político pela diversidade do mundo e pelas várias formas que podemos pensar-mudar os mundos que coexistem nessa infinidade cosmológica.

Em minha trajetória como cidadão, psicólogo, acadêmico e professor universitário tenho certeza de que eu fui muito mais feliz quanto mais eu me permiti aprender com a diversidade do mundo. Foi junto aos favelados, às prostitutas, aos LGBTQIA+ - *tudo puta e veado* -, aos negros/as, pobres, marginais, aos presos e com bêbados que eu aprendi sobre como o mundo pode ser mais belo e justo se pensarmos em um projeto afetivo-político de cuidado recíproco.

Com isso quero dizer que, onde o mundo colonial produziu destituição da humanidade do Outro, eu - em um rompante decolonial, afogado em meu lócus fraturado - vi beleza, charme, tesão e força política.

Isto é, ainda que, certamente, socializado por esse código colonial-moderno; foram nas associações coletivo-políticas que fui costurando, em minha vida, que os outros mundos foram se tornando um desejo afetivo-político a ser cumprido.

Espero viver muitos anos para participar de todo esse processo acadêmico-político para que possamos continuar contribuindo na invenção de uma nova universidade pública.

Continuaremos lutando, até onde for possível, por um novo-velho – jamais moderno – Brasil universitário.

Referências Bibliográficas

Adrião, K. G. (2015). Feminismo, Psicologia, e Justiça social: um encontro possível? Uma entrevista com Michelle Fine. *Psicologia & Sociedade*, 27(3), 479-486.

Afonso, M. L. (2011). Notas sobre sujeito e autonomia na intervenção psicossocial. *Psicologia em revista*, 17(3), 445-464.

Albuquerque Fávero, M. D. L. D. (2006). A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, (28).

Alcoff, L. M. (2016). Uma epistemologia para a próxima revolução. *Sociedade e Estado*, 31(1), 129-143.

Aliaga, L. (2019). Gramsci e a democracia nos Cadernos do Cárcere: a crítica à teoria das elites. *Revista Crítica Marxista*, (42-2016).

Almeida, Marco A. B., Silva, Alessandro S., & Corrêa, Felipe. (2012). *Psicologia Política: Debates e Embates de um campo Interdisciplinar*. São Paulo: Edições EACH

Álvaro, J. L., & Garrido, A. (2003). *Psicologia social: perspectivas psicológicas e sociológicas*. Artmed Editora.

Alves, D. M., & Alvaro, A. L. T. (2006). Herbert Marcuse e a teoria crítica. *Revista científica*.

Amadeo, J., & Rojas, G. (2011). Marxismo, pós-colonialidade e teoria do sistema-mundo. *Lutas Sociais*, (25-26), 29-43.

Amaral, Nelson Cardoso. (2017). Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)?. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), e227145. EpubLamaral, 2017

Amorós, C. (2000). *Feminismo y filosofía*. Madrid: Síntesis
and Violence Against Women of Color. En Martha Fineman Albertson y Roxanne Mykitiuk (Eds.), *The Public Nature of Private Violence* (pp. 93-118). New York: Routledge.

ANPEPP. (2021). APA pede desculpas por contribuições de longa data ao racismo. [Boletim ANPEPP nº 131](https://www.anpepp.org.br/boletimartigo/view?ID_BOLETIM=27&ID_BOLETIM_AR_TIGO=289). Disponível: https://www.anpepp.org.br/boletimartigo/view?ID_BOLETIM=27&ID_BOLETIM_AR_TIGO=289. Acesso em 01/12/2021

Ansara, S., & do Amaral Dantas, B. S. (2010). Intervenções psicossociais na comunidade: desafios e práticas. *Psicologia & Sociedade*, 22(1). *Psicossociais*, 10(1), 177-190.

Antunes, M. D. N. V., & Ramos, L. M. A. (2000). Conhecendo os caminhos da teoria crítica. *ETD-Educação Temática Digital*, 2(1).

Anzaldúa, G. (2000). Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, 8(1), 229-236.

Anzaldúa, G. (2005). La conciencia de la mestiza: rumo a uma nova consciência. *Revista estudos feministas*, 13(3), 704-719.

Aquino, E. M. (2006). Gênero e ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade. *Núcleos E Grupos De Pesquisa*, 11.

Arrazola, L. S. D. (2002). Ciência e crítica feminista. In: Costa, A. A. A., & Sardenberg, C. M. (Org). **Feminismo, ciência e tecnologia**. *Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA*, 67-77.

Backes, J. L., & Nascimento, A. C. (2013). Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (31).

Ballestrin, Luciana. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (11), 89-117.

Bandeira, L. (2008). A contribuição da crítica feminista à ciência. *Estudos Feministas*, 4(se), 0-0.

Baptista, P. (2016). Pensamento decolonial, teologias pós-coloniais e Teologia da Libertação. *Perspectiva Teológica*, 48(3).

Baremlitt, G. F. (1996). *Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos.

Barreto, Letícia Cardoso (2015). “Somos sujeitas políticas de nossa própria história”: Prostituição e feminismos em Belo Horizonte. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Barros, A. (2014). Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 22(85).

Bento, M. A. S. (2002). Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Bento, M. A. S., & Carone, I. (2002). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Editora Vozes

Bento, M., Silveira, M., Nogueira, S. (2014). (Org). *Identidade, Branquitude e Negritude-Contribuições para a Psicologia Social no Brasil: Novos Ensaio, Relatos de Experiência e de Pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bernardino-Costa, J. (2015). Decolonialidade e interseccionalidade emancipadora: a organização política das trabalhadoras domésticas no Brasil. *Sociedade e Estado*, 30(1), 147-163.

Bernardino-Costa, J., & Grosfoguel, R. (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, 31(1), 15-24.

Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial studies*, 17(2), 115-121.

Bhambra, G. K. (2014). Postcolonial and decolonial dialogues. *Postcolonial studies*, 17(2), 115-121.

Biroli, Flávia. (2017). Teorias feministas da política, empiria e normatividade. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (102), 173-210.

Bittar, M., & Bittar, M. (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, 34(2), 157-168.

Bock, A. M. B. (2004). A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicologia atual. *Psicologia para América Latina*, (1), 0-0.

Bolívar Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 41-62.

Bortolus, M. V. (2014). A Extensão Universitária e a Dança de Shiva. *Interfaces-Revista de Extensão da UFMG*, 2(2), 93-106.

Boschi, C. C. (1991). A Universidade de Coimbra e a formação intelectual das elites mineiras coloniais. *Revista Estudos Históricos*, 4(7), 100-111.

Bourdieu, P. (2003). *Usos sociais da ciência*. Unesp.

Bourdieu, Pierre. (1983) *Sociologia*. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo: Ática.

Bringel, B., & Varella, R. V. S. (2016). A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. *Revista Digital de Direito Administrativo*, 3(3), 474-489.

Bueno, Thaís Ribeiro., & Veras, Viviane. (2015). O texto híbrido de Anzaldúa e a re-escrita de Hinojosa: contribuições para uma reflexão sobre uma tradução dos atravessados. *Tradução & Comunicação*, 21.

Butler, J. (2017). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Cahen, M., & Braga, R. (2018). Anticolonial, pós (-) colonial, decolonial: e depois?. *Para além do pós (-) colonial*. São Paulo: Alameda.

Campos, L. A., & Feres Júnior, J. (2014). Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes?. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 29, 103-118.

Canuto, A. (2016). (Re)visitando personagens, cenários e vozes: nas tramas sobre o “sujeito” do feminismo no Blogueiras Feministas. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Cardoso, C. P. (2014). Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Revista Estudos Feministas*, 22, 965-986.

Cardoso, C. P. (2014). Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. *Revista Estudos Feministas*, 22(3), 965-986.

Carnaúba, M. É. C. (2010). Sobre a distinção entre teoria tradicional e teoria crítica em Max Horkheimer. *Kínesis-Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia*, 2(03).

Carneiro, P. O., Collado, D. M., Oliveira, N. C., &. (2014). Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG. *Interfaces-Revista de Extensão da UFMG*, 2(3), 4-26.

Carneiro, S. (1995). Gênero, raça e ascensão social. *Estudos feministas*, 3(2), 544-552.

Carneiro, S. (2003). Mulheres em movimento. *Estudos avançados*, 17(49), 117-133.

Carter, P. L. (2005). *Keepin'it real: School success beyond Black and White*. Oxford University Press.

Carvalho, I. C. M. (2003). Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes antropológicos*, 9(19), 283-302.

Carvalho, J. J. (2004). A prática da extensão como resistência ao eurocentrismo, ao racismo e à mercantilização da universidade (No. 363). Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília.

Castro, R. D. (2017). Nós queremos reitores negros, saca?: trajetórias de universitários negros de classe média na UFMG. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

Castro, R. D. (2020). Decolonizar as ações afirmativas: desafios à democratização do ensino superior público. *Revista Conexões de Saberes*, 4(2), 96-104.

Castro, R. D., & Mayorga, C. (2018b). Classe Média Negra Universitária: por um projeto de sociedade afirmativa. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 12(3), 175-203.

Castro, R. D., Gonzaga, P. R. B., Lino, T. R., & Mayorga, C. (2017). Raça, gênero e classe: notas a partir de experiências de mulheres negras de classe média na UFMG. *Interfaces Científicas-Humanas e Sociais*, 6(2), 99-110.

Castro, R., Mayorga, C. (2018a). A construção de um campo de pesquisa antirracista ou sobre quando sujeito e objeto (se) pesquisam. *Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/As Negros/As (ABPN)*, 10(24), 339-365.

Castro, R.D e colaboradoras. (2016). Democratização do ensino superior público: a recepção de calouros como uma intervenção afirmativa. In: 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Ouro Preto. Anais do 7º CBEU, 2016.

Castro, Ricardo Dias de, & Mayorga, Claudia. (2019). Decolonialidade e pesquisas narrativas: contribuições para a Psicologia Comunitária. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 14(3), 1-18.

Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, (24), 5-15.

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, (24), 5-15.

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, 5-15.

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, 24, 5-15.

Chauí, M. (2017). *O que é ideologia*. Brasiliense.

Chauvin, J. P. (2015). Anticolonialismo. *Revista de Estudos de Cultura*, (03), 49-55.

Collado, D. M., Oliveira, N. C., & Carneiro, P. O. (2014). Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG. *Interfaces-Revista de Extensão da UFMG*, 2(3), 4-26.

Collins, P. H. (2016). Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, 31(1), 99-127.

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2011). Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. *Uberlândia: Edufu*.

Costa, A. A. A., & Sardenberg, C. M. (Eds.). (2002). *Feminismo, ciência e tecnologia* (Vol. 8). Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR), Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia.

Costa, S. (2019). Desigualdade, diferença, articulação. *Caderno CRH*, 32, 33-45.

Crenshaw, K. (2002). A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. VV. AA. *Cruzamento: raça e gênero*. Brasília: Unifem.

Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista estudos feministas*, 10(1).

Crenshaw, Kimberlé (1994). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics,

Cunha, L. A. (2000). Ensino superior e universidade no Brasil. *Lopes, EMT et al*, 500, 151-204.

Cunha, M. I. D. (2019). A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. *Educar em Revista*, 35, 121-133.

Curiel, O. (2007). La crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo, antirracista. *Revista Nomadas*, Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central, n. 26, 92-101.

Curiel, O. (2013). La nación heterosexual. *Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Bogotá: Brecha Lésbica.

Da Matta, R. (1974). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes.

Dantas, L. F. (2018). Feminismo e Teoria Crítica: cruzamentos entre questões de gênero e marxismo. *Revista Ideação*.

Dávila, J. (2006). *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil, 1917-1945*. Unesp.

Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo Editorial.

Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. Boitempo Editorial.

De Beauvoir, S. (2014). *O segundo sexo*. Nova Fronteira.

De Paula, J. A. (2013). A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces-Revista de Extensão da UFMG*, 1(1), 5-23.

Deifelt, W. (1992). Os primeiros passos de uma hermenêutica feminista: a Bíblia das mulheres, editada por Elisabeth Cady Stanton. *Estudos teológicos*, 32(1), 5-14.

Dias, F. (2014). *O tédio como gris administrado: dos limites da organização social do trabalho aos impasses da psicologia*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, UFSJ.

Domingues, P. (2009). O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 39, 963-994.

Domingues, P. (2009). O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 39(138), 963-994.

Domingues, P. J. (2002). Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. *Estudos afro-asiáticos*, 24, 563-600.

Dourado, N. P. (2020). A crise do capitalismo em tempos-espacos de pandemia. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 3(7), 09-15.

Dussel, E. (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo”, em LANDER, Edgardo (coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso.

Dussel, E. (2016). Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, 31(1), 51-73.

Engelke, A. (2017, Setembro). Pureza e Poder: Os paradoxos da política identitária. *Piauí*, 132.

Estrada, A. A., & Radaelli, A. B. (2014). Permanência na educação superior: aspectos da assistência estudantil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (44).

Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. SciELO-EDUFBA.

Farah, M. F. S. (2004). Gênero e políticas públicas. *Revista Estudos Feministas*, 12(1), 47-71.

Farr, R. (1998). *As raízes da psicologia social moderna*. Petrópolis:Vozes.

Feres Júnior, J. (2006). Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil: para além da teoria da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 21, 163-176.

Feres Júnior, J. (2006). Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil: para além da teoria da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 21(61), 163-226.

Feres Junior, J., & Daflon. (2015). Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. *Sociologias*, 17(40).

Feres Júnior, J., Campos, L.A., Daflon, V.T., and Venturini, A.C. História da ação afirmativa no Brasil. In: Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 65-89. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7.

Fernandes. S. (2018). Gramsci, Marcuse e o marxismo cultural | 037. Tese Onze. Youtube. Acessado em 14/07/2020.

Fernandes. S. (2021). "D" de Despolitização | Glossário 011. Tese Onze. Youtube. Acessado em 01/12/2021.

Ferreira, Arthur. (2013) *O Múltiplo Surgimento da Psicologia*. In: Jacó-Vilela, Ana Maria; Ferreira, Arthur Arruda Leal; Portugal, Francisco Teixeira (Ed.). **História da psicologia: rumos e percursos**. Nau Editora.

Ferreira, M. C. (2010). A Psicologia Social contemporânea: principais tendências e perspectivas nacionais e internacionais. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 26(SPE), 51-64.

Ferreira, M. L. (2020). Evangélicos e Extrema Direita no Brasil: um projeto de poder. *Revista Fim do Mundo*, (01), 46-71.

Figueiredo, A. (2002). *Novas elites de cor: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador* (Vol. 190). Annablume.

Figueiredo, A. (2002). *Novas elites de cor: estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador* (Vol. 190). Annablume.

Figueiredo, A. (2004). Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. *Cadernos pagu*, 23, 199-228.

Figueiredo, A. (2004). Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. *Cadernos pagu*, 23, 199-228.

Figueiredo, A. (2012). Classe média negra: trajetórias e perfis. UFBA

Fonte, C. A. (2006). A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. *Psicologia: teoria e prática*, 8(2), 123-131.

Forbes, J. S. (2015). Primavera feminista: o lugar da mulher é na política. *Carta Capital on line*.

Foucault, M. (1971/1994). *Dits et écrits* (Vol. 2). Paris: Gallimard.

Foucault, M. (2004). Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. *verve. revista semestral autogestionária do Nu-Sol.*, (5).

Franco, A. (2008). Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. *Jornal de políticas educacionais*, 2(4).

Fraser, N. (2001). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In J. Souza (Org.), *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea* (pp. 245- 282). Brasília, DF: Ed. da UNB.

Fraser, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos de Campo (São Paulo 1991)*, 15(14-15), 231-239.

Fraser, N. (2007). Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Revista Estudos Feministas*, 15(2).

Freire, R., Brito, F. (2001). *Utopia e paixão: a política do cotidiano*. 8. ed. Rio de Janeiro: Rocco.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3, 343-348.

Garcia, L. P. (2020). Dimensões de sexo, gênero e raça na pesquisa sobre COVID-19. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 29, e20202207.

Góes, J. (2019). Ciência sucessora e a (s) epistemologia (s): saberes localizados. *Revista Estudos Feministas*, 27.

Góis, C. W. (2008). Psicologia Comunitária. *Universitas: Ciências da Saúde*, 1(2), 277-297.

Gomes, A. M. (1999). Psicologia Comunitária: uma abordagem conceitual. *Revista Psicologia-Teoria e Prática*, 1(2).

Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 98-109.

Gomes, N.L., & Vieira, S.L. (2013). The University of international integration of the Afro-Brazilian Lusophony: Building a bridge between Brazil and Africa. *Revista Lusófona de Educação*, (24), 75-88.

Gomes, N.L. (2017). *Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes.

Gonçalves, N. G. (2015). Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, 33(3), 1229-1256.

Gonzaga, P.R.B. (2019). "A gente é muito maior, a gente é um corpo coletivo": Produções de si e de mundo a partir da ancestralidade, afetividade e intelectualidade de mulheres negras lésbicas e bissexuais. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte

Gonzaga, Y. M. (2017). Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Gonzales, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 2(1), 223-244.

González Rey, F. (2003). *O social na psicologia e a psicologia social*. São Paulo: Vozes.

Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 2(1), 223-244.

Grofoquel, R. (2018). Desenvolvimentismo, modernidade e teoria da dependência na América Latina. *Revista Epistemologias do Sul*, 2(1), 10-43.

Grofoquel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: Grofoquel & Castro-Gomes (org.) *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 63-77.

Grofoquel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista crítica de ciências sociais*, (80), 115-147.

Grosfoguel, R. (2008). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista crítica de ciências sociais*, (80), 115-147.

Grosfoguel, R. (2012). Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar*, 2(2), 337-337.

Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49.

Guimarães, A. S. A. (2003). Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, (118), 247-268.

Guimarães, A. S. A. (2016). Formações nacionais de classe e raça. *Tempo Social*, 28(2), 161-182.

Hanish, Carol. (2016). *Lo personal es político*. Ediciones Feministas Lúcidas.

Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu*, (5), 7-41.

HELLER, Agnes. De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales. **Heller, Agnes y Fehér, Ferenc. Políticas de la posmodernidad, ensayos de crítica cultural. Barcelona: Península, 1989.**

Hermann, N. (2002). Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. *Educação & Realidade*, 27(1).

Hissa, C. E. V. (2017). *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Editora Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

hooks, B. (1995). Intelectuais negras. *Estudos feministas*, 3(2), 464.

hooks, B. (2013). Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. *São Paulo: Editora WMF Martins Fontes*.

hooks, B., Brah, A., Sandoval, C., Anzaldúa, G., Levins Morales, A., Bhavnani, K. K., ... & Talpade Mohanty, C. (2004). *Otras inapropiables: Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de sueños, 2004.

hooks, bell. (2021). Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante.

Horkheimer, M (1975b). Filosofia e Teoria Crítica. In: W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. (org.). *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).

Horkheimer, M e Adorno, T. W. (1975). Conceito de Iluminismo. In: W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas. *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, p. 89-116 (Coleção Os Pensadores).

Horkheimer, M. (1975a). Teoria Tradicional e Teoria Crítica In: W. Benjamin, M. Horkheimer, T. W. Adorno, J. Habermas (org.). *Textos Escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).

Hunger, D., Rossi, F., Pereira, J. M., & Nozaki, J. M. (2014). O dilema extensão universitária. *Educação em revista*, 30(3), 335-354.

Incrocchi, L. M. D. M. C., & Andrade, T. H. N. D. (2018). O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC. *Sociedade e Estado*, 33(1), 187-212.

Itaboraí, N. R. (2005). A proteção social da família brasileira contemporânea: reflexões sobre a dimensão simbólica das políticas públicas. *Seminário “As Famílias e as Políticas Públicas no Brasil*.

Jaggar, A. M., Bordo, S. R., & de Freitas, B. L. (1997). *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Kehl, M. R. (2011). *Ressentimento*. Casa do Psicólogo.

Keller, E. F. (2006). Qual foi o impacto do feminismo na ciência. *cadernos pagu*, 27(27), 13-34.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

Kowalski, A. V. (2012). Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.

Krenak, A. (2020). *O amanhã não está à venda*. Companhia das letras.

Kury, Lorelai. (2004). Homens de ciência no Brasil: impérios coloniais e circulação de informações (1780-1810). *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 11(Suppl. 1), 109-129

Laqueur, T. (2001). Inventando o sexo: os corpos dos gregos a Freud. *Rio de Janeiro: Relume Dumará*.

Larrosa, J. (2016). Tremores: Escritos sobre experiência. 1ª Edição. *Belo Horizonte: Editora Autêntica*.

Leituras, S. M. E. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, (19), 20-28.

Lerner, S. M. (2015). A política de cotas raciais no Brasil segundo a percepção de negros de camadas médias do Rio de Janeiro. *Sociedade e Cultura*, 17(2).

Lhullier, L. A. (1998). Psicologia política. *Psicologia social contemporânea*, 178-187.

Lima, N.R.L.B. (2002). As mulheres nas ciências: o desafio de uma passagem: a passagem do privado para o público. *Feminismo, ciência e tecnologia* (Vol. 8). Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre Mulher e Relações de Gênero (REDOR), Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia.

Linha do Tempo: UFMG. (s.d). (s.a). Acesso em 15/12/2021 em <https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/linha-do-tempo>

Lino, T. R. (2014). O lócus enunciativo do sujeito subalterno: uma análise da produção científica de bell hooks e Gloria Anzaldua. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Lino, T. R. et al. (2016). Uma aproximação com uma organização social em rede de jovens universitários LGBT's em Minas Gerais. ENFOQUES. Vol. 15, Dezembro, 2016, pp. 57-73.

Lino, T. R., & Mayorga, C. (2016). As mulheres como sujeitos da Ciência: uma análise da participação das mulheres na Ciência Moderna. *Saúde & Transformação Social/Health & Social Change*, 7(3), 96-107.

Lino, T. R., & Mayorga, C. (2017). Mulheres, ciência e a escrita de si: desafios epistemológicos da enunciação de mulheres na ciência contemporânea. *Cadernos de Estudos Culturais*, 9(18).

Lino, T. R., & Mayorga, C. (2018). Mulheres, ciência e a escrita de si: desafios epistemológicos da enunciação de mulheres na ciência contemporânea. *Cadernos De Estudos Culturais*, 2(18).

Lira, D. P., & Trindade, C. J. B. (2016). Elementos epistemológicos e filosóficos etnocêntricos: inversão de paradigmas afro em diáspora. *Estudos Teológicos*, 55(1), 34-46.

Llored, P. (2016). O outro feminismo (a inventar) de Derrida: As implicações éticas e políticas do carnofalogocentrismo. *TRÁGICA: Estudos de Filosofia da Imanência*, 9(2).

Lombardi, M. R. (2006). Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. *Cadernos de pesquisa*, 36, 173-202.

Lopes, M. M. (2012). “Aventureiras” nas ciências: Refletindo sobre gênero e história das ciências naturais nos Brasil. *cadernos pagu*.

Lorde, A. (1979). As ferramentas do mestre nunca vão desmantelar a casa grande. In *Second Sex Conference, The Personal and the Political Panel, New York*.

Lorde, A. (1979). As ferramentas do mestre nunca vão desmantelar a casa grande. In *Second Sex Conference, The Personal and the Political Panel, New York*.

Louro, G. L. (2004). Um corpo estranho. *Ensaio sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica*.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula rasa*, (9), 73-102.

Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos feministas*, 22(3), 935-952.

Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 12(28), 63-98.

Magalhães, M., Cruz, D., Alves, S., Rodrigues, T. (2010). Universidade e Sociedade em movimentos: perdidos e achados na tradução de saberes. In Mayorga, C. *Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Maia, Antônio. (1995). Sobre a analítica do poder de Foucault. *Tempo Social*, 7(1-2), 83-103.

Maldonado-torres, Nelson (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSGOUEL, Ramon (coords.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Marinho, F. A., & de Oliveira, A. (2018). Política de cotas no brasil: um olhar de otimismo em relação à universidade federal do tocantins. *Humanidades & Inovação*, 5(4), 57-68.

Mariosa, G. S., Pinheiro, G. P., & Mayorga, C. (2019). Mulheres negras em contexto religioso: entre resistência e/ou subordinações. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 11, 153-174.

Marques, R. D. S. (2010). Engenharia e ambiente rural: o gênero na agronomia. *Seminário Trabalho e Gênero*, 3.

Martín-Baró, I. (1991). Métodos en Psicología política. *Acción y discurso problemas de psicología política en América Latina*, 39-58.

Martín-Baró, I. (1997). O papel do psicólogo. *Estudos de psicologia (Natal)*, 2, 7-27.

Martín-Baró, Ignácio (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia* v.02, n. 01, 7-27.

Martins, A. C. P. (2002). Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 17, 04-06.

Martins, L. M. (2012). Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade. *São Paulo: Unesp*.

Maso, T. F., & Yatim, L. (2014). A (de) colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). *Revista Paidéia*, 11(16).

Matos, M. (2008). Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. *Estudos Feministas*, 333-357.

Matos, M. (2010). Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global?. *Revista de sociologia e política*, 18(36), 67-92.

Matos, M. (2018). (Org.). Pedagogias feministas decoloniais: a extensão universitária como possibilidade de construção da cidadania e autonomia das mulheres de Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora UFMG

Mayorga, C, & Souza, L.M. (2012). Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. *Revista Psicologia Política*, 12(24), 263-281.

Mayorga, C. (2010). Universidade cindida, universidade em conexão: ensaios sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Mayorga, C. (2011). Brasil e a questão racial - entre mitos, ideologias e e lutas. In: Medrado, B & Galindo, W. (Org.). *Psicologia Social e seus movimentos - 30 anos de ABRAPSO*. Recife: ABRAPSO/ Editora Universitária da UFPE, p. 71-96.

Mayorga, C. (2013). Sobre mulheres, psicologia, profissão e a insistente ausência das questões raciais. In: Lhullier, L., Goldman, C., Silva, C., Ferreira, M. R., Oliveira, M. V., Castelar, M., ... & Goffman, R. *Psicologia: uma profissão de muitas e diferentes mulheres. Brasília: Conselho Federal de Psicologia–CFP.*, p.173

Mayorga, C. (2014). Algumas contribuições do feminismo à psicologia social comunitária. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 14(1).

Mayorga, C. (2014). Algumas contribuições do feminismo à Psicologia Social Comunitária. *Athenea Digital*, 14(1), 221-236.

Mayorga, C. (2021). Reflexões sobre a integralização da extensão nos currículos de graduação. *Interfaces-Revista de Extensão da UFMG*, 9(2).

Mayorga, C. Costa, F., Cardoso, T. (2010). Universidade Pública no Brasil: entre privilégios e direitos. In: C. Mayorga (Org.). *Universidade Cindida, universidade em Conexão: Ensaios sobre a democratização da Universidade*. UFMG.

Mayorga, C., Coura, A., Miralles, N., & Cunha, V. M. (2013). As críticas ao gênero ea pluralização do feminismo: colonialismo, racismo e política heterossexual. *Estudos feministas*, 463-484.

Mayorga, C., Prado, M. (2010). Democracia, instituições e a articulação de categorias sociais. In Mayorga, C. *Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Mayorga, C.; Donato, C. R. ; Borges, L. & Souza, L. (2013). Psicologia social do racismo e a formação em psicologia. *Revista Eureka - Revista Científica de Psicologia*, v. 10, p. 254-270.

Mayorga, C. (2018). Prefácio. In: Matos, M. (org.). *Pedagogias feministas decoloniais: a extensão universitária como possibilidade de construção da cidadania e autonomia das mulheres de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Editora UFMG

Mbembe, A. (2011). A universalidade de Frantz Fanon. Este artigo é o prefácio do livro de Frantz Fanon *O Euvres*, publicado pela *La Découverte* em outubro de 2011, em homenagem do cinquentésimo aniversário da morte de Frantz Fanon.

Mbembe, A. (2018). *Crítica da razão negra*. N-1 edições.

Mbembe, A. (2021). *Necropolítica*. n-1 edições.

Mello, Luiz, & Resende, Ubiratan Pereira de. (2020). Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 8-29.

Menezes, M. R. (2003). Revisitando a história 1980-1995: a extensão universitária na perspectiva do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 135-175.

Miglievich-Ribeiro, A. (2014). Por uma razão decolonial Desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 14(1), 66-80.

Miglievich-Ribeiro, A. (2014a). O pensamento crítico acerca da universidade na América Latina: de Darcy Ribeiro à “modernidade-colonialidade”. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 8(2), 149-163.

Miglievich-Ribeiro, A., & Coutinho, G.G. (2006). Modelos de democracia na era das transições. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 6 (1), 13-38.

Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF–Dossiê: Literatura, língua e identidade*, 34, 287-324.

Mignolo, W. D. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32.

Mignolo, W. D. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94).

Minella, L. S. (2013). Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna?. *Cadernos Pagu*, (40), 95-140.

Moehlecke, S. (2002). Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, 117(11), 197-217.

Monteiro, K. F., & Grubba, L. S. (2017). A luta das mulheres pelo espaço público na primeira onda do feminismo: de sufragettes às sufragistas. *Direito e desenvolvimento*, 8(2), 261-278.

Montero, M. (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria* (Vol. 5). buenos aires: Paidós.

Moreira, C. R. B. S., & da Silva, P. V. B. (2020). Ações afirmativas fazem diferença?. *Revista Internacional de Educação Superior*, 6, e020001-e020001.

Moscheta, M.S. (2011) Responsividade como recurso relacional para a qualificação da assistência à saúde de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Mosquera, J. J. M. (1997). A universidade e a produção de conhecimento. *Revista FAMECOS*, 4(7), 29-33.

Munanga, K. (2007). Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. *Sociedade e cultura*, 4(2).

Narayan, Uma. (1997) O projeto da epistemologia feminista: perspectivas de uma feminista não ocidental. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan. R. (Eds.). *Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos.

Nardi, D. N., Fonseca, L. G. D., & Costa, R. C. D. F. G. (2015). Extensão Popular Feminista por uma Universidade Democrática e Emancipatória. *Revista Direito e Práxis*, 6(10), 143-171.

Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2006). Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em estudo*, 11(3), 647-654.

Nascimento, A. (2016). O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA.

Nez, E., & Souza, W. C. (2022). Contemporary, university and resistance: the crisis paradox. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 3(1), e013085. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks3113085>

Nogueira, O. (2007). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo social*, 19(1), 287-308.

Nogueira, O. (2007). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo social*, 19(1), 287-308.

Nogueira, S.G. (2014). Políticas de Identidade, Branquitude e Pertencimento étnico-racial. In: *Identidade, Branquitude e Negritude - Contribuições para a Psicologia Social no Brasil: Novos Ensaio, Relatos de Experiência e de Pesquisa*. Bento, M., Silveira, M., Nogueira, S. (Org). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Nunes, A. L. D. P. F., & da Cruz Silva, M. B. (2011). A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. *Mal-Estar e Sociedade*, 4(7), 119-133.

Nunes, C. M. F. (2001). Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.

Oliveira, E. M. D. (2008). A contribuição do feminismo às pesquisas sociológicas contemporâneas. *Revista Estudos Feministas*, 16(1), 171-172.

Oliveira, I. A., & Dias, A. S. (2012). Ética da Libertação de Enrique Dussel: caminho de superação do irracionalismo moderno e da exclusão social. *CONJECTURA: filosofia e educação*, 17(3), 90-106.

Oliveira, L. F. D., & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*, 26(1), 15-40.

Oyèwùmí, O. (2000). Laços familiares/ligações conceituais: notas africanas sobre epistemologias feministas. *Translated by Aline Matos da Rocha. Signs*, 25(4), 1093-1098.

Oyèwùmí, O. (2004). Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *Tradução para uso didático de: OYÈWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series, 1*, 1-8.

Oyèwùmí, O. (2017). La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. *Bogotá: Editorial en la Frontera*.

Paredes, J. (2010). Hilando fino desde el feminismo indígena comunitario. Espinosa Miñoso, Y (Org.), *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*, 117-120.

Paredes, J. (2010). Hilando fino desde el feminismo indígena comunitario. *Espinosa Miñoso, Y (Comp), Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*, 117-120.

Pedro, J. M. (2005). Feminismo e gênero na universidade: trajetórias e tensões da militância. *História Unisinos*, 9(3), 170-176.

Pereira, N. J., & de Souza, K. R. (2018). Pobreza no estado de Minas Gerais: uma análise da região norte. *Revista Iniciativa Econômica*, 4(2).

Petry, Paulo Padilla. (2008). A posição do analista: impasses e alternativas. *Estilos da Clínica*, 13(25), 210-231.

Pimenta, Carlos; Kajinbanga, Victor. “Epistemologia dos Estudos Africanos”.
Porto, s.d. Disponível em:

http://www.fep.up.pt/docentes/cpimenta/textos/pdf/EEA_V2.pdf. Acesso em: 12 de Agosto de 2017.

Pires, Mara Fernanda Chiari. (2014) Docentes negros na universidade pública brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta. 2014. 234p. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas.

Prins, B., & Meijer, I. C. (2002). Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista estudos feministas*, 10(1), 155-167.

Pugliese, G. (2012). Sobre o Caso Marie Curie. *A radioatividade e a subversão do gênero*, 1.

Quijano A (2005) “Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas*. (pp. 227-278) Buenos Aires: CLACSO.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. In: Revista *Novos Rumos*, nº 37, ano 17, 2002, p. 4- 28.

Reis, R., Magalhães, M., Azevedo, E., Monteiro, I. (2010). Hierarquias e preconceitos na universidade pública: interpelações e enfrentamentos possíveis. In: In Mayorga, C. *Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre democratização da universidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Ribeiro, D. (2018). *Quem tem medo do feminismo negro?*. Editora Companhia das Letras.

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

Rocha, F. D. B. M. (2017). A quarta onda do movimento feminista: o fenômeno do ativismo digital.

Rodrigues. T. (2015). Concepções de violências e interseccionalidade: análise em um Centro de Referência de Atendimento à mulher em situação de violência. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MH, Brasil.

Sales, E. C. D. S. S. (2018). Reestruturação e expansão das universidades federais: avaliação dos resultados do programa Reuni sob a perspectiva de políticas públicas para a educação superior.

Santana, I. (2014). Vidas de Entremeio: negros e ascensão social no serviço público—o caso de Salvador (BA). *Ilha Revista de Antropologia*, 16(2), 147-185.

Santana, I. de (2014). Negros em colarinhos brancos: estilos de vida, identidades e ascensão social no serviço público. *Cadernos de Estudos Sociais*, 29(1), 21- 56.

SANTOS CEZAR, M. Saberes em relações dialógicas: “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 10, n. 2, p. 1247-1258, 2020.

Santos, A. B. (2020). Somos da terra. *Piseagrama, Belo Horizonte*, (12), 1-10

Santos, B. D. S. (2013). *Pela mão de Alice-o social e o político na pós-modernidade*. Leya.

Santos, B. D. S., & Almeida Filho, N. D. (2008). A universidade no século XXI: para uma universidade nova.

Santos, M. (1999). O território e o saber local: algumas categorias de análise. *Cadernos Ippur*, 2, 15-25.

Sardenberg, C. M. B. (2002). Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?. In: Costa, A. A. A., & Sardenberg, C. M. (Org). *Feminismo, ciência e tecnologia*. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA

Sardenberg, C. M. B. (2018). O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. *Inclusão Social*, 11(2).

Sarmiento (2017). Das sufragistas às ativistas 2.0: feminismo, mídia e política no brasil (1921 a 2016).

Sawaia, B. B. (1999). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*, 2, 97-118.

Sawaia, B., Albuquerque, R., Busarello, F., Sawaia, B. B., Albuquerque, R., & Busarello, F. R. (2018). Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial. *São Paulo: Alexa Cultural*.

Sawaia, Bader Burihan. (2014). Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social?. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe2), 4-17.

Sawaia, Bader., Albuquerque, Renan., & Busarello, Flávia. (2018). Afeto & comum: reflexões sobre a práxis psicossocial. São Paulo: Alexa Cultural.

Schelbauer, V. G. (2020). O patriarcado, ações afirmativas e a subrepresentatividade da mulher no Poder Legislativo.

Scherer-Warren, I. (2014). Manifestações de rua no Brasil 2013: encontros e desencontros na política. *Caderno CRH*, 27, 417-429.

Schucman, L. V. (2012). Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese de Doutorado Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Schucman, L. V., Costa, E. S., & Cardoso, L. (2012). Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: Paridade e assimetria racial. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 4(8), 15-29.

Schucman, L. V., Costa, E. S., & Cardoso, L. (2012). Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: Paridade e Assimetria Racial. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 4(8), 15-29.

Schwartzman, S. (1979). *Formação da comunidade científica no Brasil* (Vol. 2). Financiadora de Estudos e Projetos.

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & realidade*, 20(2).

Scott, J. W. (1999). Experiência. In: Silva, A.; Lago, M.C.; Ramos, T.R. (Org.). *Falas de Gênero: teorias, análises e estruturas*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999, p. 21-55.

Semeraro, Giovanni. (2006). Intelectuais "orgânicos" em tempos de pós-modernidade. *Cadernos CEDES*, 26(70), 373-391.

Setton, M. D. G. J. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista brasileira de Educação*, 60-70.

Silva, E. W. D. (2012). Sociologia do conhecimento.

Silva, F. L. (2001). Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. *Estudos avançados*, 15(42), 295-304.

Silva, J. D., & Euclides, M. S. (2018). Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). *Educar em Revista*, 34, 51-66.

Silva, M. (2017). Ações afirmativas no Brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade. *Revista Pedagógica*, 19(42), 107-129.

Silva, V. A. (2014). Distribuição de bolsas produtividade em pesquisa na UFMG: uma questão de gênero. *Revista de Linguística e Teoria Literária* • ISSN, 2176, 6800.

Silvério, V. R. (2002). Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de pesquisa*, 117(2), 219-246.

Sito, L. (2014). Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior no Brasil. *universitas humanística*, (77).

Sito, L. (2014). Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior no Brasil. *universitas humanística*, (77), 251-273.

Skidmore, T. E. (2013). *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro* (Vol. 9). Paz e Terra.

Soares, R. D. S. (2004). Negros de classe média em São Paulo: estilo de vida e identidade negra (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo.

Soares, R. D. S. (2004). Negros de classe média em São Paulo: estilo de vida e identidade negra. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo

Sobrinho, M. D. (2007). Universidade tecnológica ou instituto federal de educação, ciência e tecnologia. MEC, Brasília.

Souza Almeida, F. M., & Rodrigues, C. T. (2020). Avaliação da política de cotas na universidade federal de viçosa. *Planejamento e Políticas Públicas*, (53).

Souza, Jessé. (2019). *A elite do atraso: da escravidão à Bolsonaro: revista e ampliada*. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 272

Spink, P. K. (2003). Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade*, 15(2), 18-42.

Tavares, M., & Romão, T. (2015). A emergência de modelos contra-hegemônicos de educação superior: a universidade federal do sul da Bahia (UFDB) e sua contribuição para a redefinição da geopolítica do conhecimento. *Revista Lusófona de Educação*, (29), 201-211.

Teixeira, A. (2007). A administração pública brasileira e a educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 86(212).

Teixeira, M. (2003). *Negros na universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro*. Pallas Editora.

Telles, Liliam. (2018). Desvelando a economia invisível das agricultoras agroecológicas: a experiência das mulheres de Barra do Turvo, SP. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa.

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (2018). Site Institucional.

Vala, J. (2015). Racismos: representações sociais, preconceito racial e pressões normativas. *As representações sociais nas sociedades em mudança*, 153-183.

Vasconcelos, N. B. (2010). Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Ensino em Re-vista*.

Veiga, C. G. (2008). Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 502-516.

Venturini, E., & Brandão Goulart, M. S. (2016). Universidade, solidão e saúde mental. *Interfaces - Revista De Extensão Da UFMG*, 4(2), 94–136.

Wainer, Jacques, & Melguizo, Tatiana. (2018). Políticas de inclusão no ensino superior: avaliação do desempenho dos alunos baseado no Enade de 2012 a 2014. *Educação e Pesquisa*, 44, e162807. Epub January 12, 2017

Wallerstein, I. M. (1995). *La reestructuración capitalista y el sistema-mundo*. Fernand Braudel Center for the Study of Economies, Historical Systems, and Civilizations, State University of New York at Binghamton.

Ximenes, V. M., & Barros, J. P. P. (2009). Perspectiva Histórico-Cultural: que contribuições teórico-metodológicas pode dar à práxis do psicólogo comunitário?. *Psicologia Argumento*, 27(56).

Anexos

Anexo 1

Convite para Pesquisa de Doutorado em Psicologia Social do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFMG – Ricardo Dias de Castro e Claudia Mayorga

Olá, professor/professora Doutor/Doutora X

Espero que você e seus entes queridos estejam bem diante do momento pandêmico que vivemos. Sou Ricardo Dias de Castro, doutorando em Psicologia Social pelo programa de pós-graduação em Psicologia da UFMG e orientando da professora Dra. Claudia Mayorga. Meu tema de pesquisa do doutorado toma como referência as experiências de ensino-pesquisa-extensão dos docentes/pesquisadores da UFMG como meio para investigar os saberes e fazeres, que sejam, potencialmente, críticos (afirmativos, feministas, antirracistas, indigenistas, populares decoloniais e etc...) aos alicerces modernos/ocidentais da ciência e do conhecimento. Em minhas buscas por professores com quem poderia conversar sobre o tema, o seu nome apareceu como importante para compor o escopo dos sujeitos dessa pesquisa.

Você gostaria e teria disponibilidade para contribuir com essa tese de doutorado?

Farei o uso de entrevistas narrativas que serão realizadas, virtualmente, em dia e hora que for de seu interesse.

Disponibilizarei o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) para que eu possa gravar as entrevistas para o uso das informações dentro do contexto da pesquisa.

Reitero que o seu relato seria de muita relevância para mim.

Espero retorno.

Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos

Abraços,

Ricardo Dias de Castro

Anexo 2

TCLE virtual - Doutorado Psicologia Social - Liberação para uso das informações e publicização dos nomes dos docentes.

Olá, professorxs.

Espero que estejam bem!

Estou em fase de análise das entrevistas que vocês me cederam e gostaria de agradecê-los mais uma vez por todas as trocas que tive durante esse semestre com vocês.

Estou feliz, empolgado e certo de que construí um campo de diálogo revolucionário com cada um de vocês.

Envio este e-mail a todxs para que fique registrado, em formato escrito, que vocês autorizam que eu publicize seus nomes reais como interlocutores da pesquisa de doutorado intitulada "Saberes e Práticas que decolonizam: construções narrativas (auto)biográficas de docentes da UFMG".

Para fins de expectativas éticas mais institucionais, é preciso que fique explícito que, em minha pesquisa, o interesse é sustentar o pensamento e prática de vocês por meio de uma autoria real e não fictícia.

Peço que respondam afirmativamente a esse e-mail caso concordem com isso!

Se discordarem de algo, fiquem à vontade, também, para se colocarem.

Assim que for agendada a defesa, avisarei a vocês por meio desse e-mail!

Abraços,

Ricardo.

Anexo 3

Ficha dx Entrevistx -

1) Dados gerais:

Nome Completo –

Graduação (qual área/onde?) -

Mestrado/Doutorado – (em que área? Onde?)

Quando ingressou na universidade (como docente):

Departamento:

Cargo – na progressão de carreira docente, você ocupa qual lugar?:

Vinculado à Pós-graduação:

2) Autodeclaração racial:

Branca ()

Negra () – **preta ou parda** ()

Asiática ()

Indígena ()

Prefere não declarar ()

3) Autodeclaração gênero:

Homem ()

Mulher ()

Não-Binário ()

Queer ()

Homem Trans ()

Mulher Trans ()

Prefere não declarar ()

4) Autodeclaração sexualidade:

Homossexualidade: a pessoa que sente desejo por outra do mesmo gênero (gays e lésbicas) ()

Heterossexualidade: a pessoa que sente desejo por pessoa do gênero oposto ()

Bissexualidade: a pessoa sente atração afetivo-sexual por pessoas dos dois gêneros ()

Pansexualidade: o desejo da pessoa se estende a mais de um gênero, independentemente da identidade de gênero e orientação afetivo-sexual. O prefixo Pan significa todos ()

Assexualidade: pessoa que não tem atração sexual, tem desejo de afeto. (diferencia-se de abstinência sexual e celibato) ()

Roteiro de Entrevista

- **Objetivo Geral:** compreender como os docentes do ensino superior público produzem saberes e fazeres que decolonizam o conhecimento, ciência e a sociedade no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais.

- Tópicos:

Elencar elementos das trajetórias dos professores que (im)possibilitaram a entrada desses sujeitos como docentes na UFMG,

Analisar os processos psicossociais e psicopolíticos envolvidos na construção econômica, étnica/racial, sexual/gênero e territorial desses docentes em suas trajetórias pessoais e acadêmicas,

Elencar as estratégias pedagógicas, acadêmicas e políticas de combate à colonização do pensamento/prática científica por meio das atividades de ensino-pesquisa-extensão

Compreensões sobre as ações afirmativas e a democratização do ensino superior público no Brasil.

Definir o que esses docentes compreendem como resistência político-acadêmica no atual contexto da Universidade Federal de Minas Gerais e do Brasil.

Indicação de uma obra pessoal publicada de referência

Como você pensa o futuro da universidade e da sociedade?