

# PERFORMANCES DOCENTES DECOLONIAIS: COMBATES À COLONIZAÇÃO DE SI, DO CONHECIMENTO E DA CIÊNCIA

## DECOLONIAL TEACHING PERFORMANCES: COMBATING THE COLONIZATION OF THE SELF, KNOWLEDGE, AND SCIENCE

Ricardo Dias de Castro<sup>1</sup>  
Claudia Mayorga<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa que investigou como docentes da UFMG são capazes de produzir saberes e fazeres que decolonizam o conhecimento, ciência e a sociedade. Por meio de dez narrativas (auto)biográficas com docentes dessa instituição foi possível acessarmos estratégias, práticas e ações que deslocam a universidade do seu histórico colonial, europeu, patriarcal e brancocentrado. Dessa maneira, ainda que seja um grande desafio fazer vacilar os alicerces de uma instituição da envergadura da universidade pública brasileira, isso já tem se mostrado possível por meio, principalmente, de práticas extensionistas e afirmativas transdisciplinares e politicamente engajadas. O que tem, por consequência, uma reconstrução interminável das subjetividades docentes e da própria instituição na direção de um horizonte decolonial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Universidade pública. Decolonialidade. Docentes

### ABSTRACT

This article is the result of research which investigated how professors at the UFMG are able to produce knowledge and actions that decolonize knowledge, science and society. Through ten (auto)biographical narratives with professors of this institution, it was possible to access strategies, practices and actions that displace the university from its colonial, European, patriarchal and white-centered history. In this way, even though it is a great challenge to shake the foundations of an institution the size of the Brazilian public university, this has already proved to be possible through, mainly, transdisciplinary and politically engaged extensionist and affirmative practices. This has, as a consequence, an endless reconstruction of the professor's subjectivities and of the institution itself towards a decolonial horizon.

**KEYWORDS:** Public university; Decoloniality; Professors.

---

<sup>1</sup> Professor do Centro Universitário Estácio Belo Horizonte. Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenador do Núcleo de Atendimento e Apoio Psicopedagógico do Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte (NAAP/ ESTÁCIO BH).

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Psicologia Social pela Universidade Complutense de Madri - Espanha. Coordena o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão Conexões de Saberes na UFMG.

# 1      **DECOLONIALIDADE COMO PRÁTICA DE DOCENTES DA UFMG: A CONSTRUÇÃO DE UMA PESQUISA COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS**

A história da construção das universidades, no Brasil, aponta para dinâmicas de elitização e exclusão que foram, estrategicamente, forjadas como modos universais e totais de se manter os privilégios da ciência, da dita alta cultura e das demais práticas sociais, políticas e institucionais (MAYORGA, 2010; NUNES; SILVA, 2011). Algo que foi feito, em alguma medida, por sujeitos e coletivos que, historicamente, utilizaram-se da coerção, violência e desumanização do *diferente* para se manterem poderosos (GROSFOGUEL, 2016).

Isso não significa interpretar esses atos a partir de uma narrativa maniqueísta, mas, sobretudo, reconhecer como a universidade pública tem servido ao poder de uma elite. E para se manter como tal, essa elite intelectual precisou impedir direitos, acessos e reconhecimentos de outros sujeitos e de seus saberes. Isso nos prova que a pretensa universalidade da ciência se trata, fortemente, de uma parcialidade epistêmica e política.

E, ainda que, de fato, a atual universidade pública brasileira não possui a mesma atmosfera de seus anos fundacionais – já que séculos de resistência antirracista e popular foram se tornando políticas públicas no século XXI, por exemplo (GOMES, 2017) –, é preciso se questionar sobre a possibilidade de se provocar fissuras e transformações progressistas e democráticas em uma instituição cuja face colonial sempre se fez presente (KOWALSKI, 2012; VASCONCELOS, 2010).

Desde a implantação da matriz colonial, há vários movimentos que questionam, a partir da diferença colonial, a racionalidade moderna, elitista e europeia, na tentativa de se criar um pensamento crítico no âmbito universitário que fosse capaz, de fato, de atender as demandas, as urgências e as potências do povo latino-brasileiro (MAYORGA, 2010).

Com isso, queremos dizer que várias fontes de conhecimentos foram exterminadas para que a ciência ocidental europeia se sustentasse como epistemologia-método universal de conhecimento. Contudo, “Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais?” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27).

Diante desse cenário, seria possível pensar na existência de um projeto de universidade que se colocasse contra essa hegemonia violenta e prescritiva da Europa – e, consequentemente dos europeus – como modelo único de conhecimento, humanidade e sociedade?

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. (BRINGEL; VARELLA, 2016, p. 476).

Em um movimento contrário à hegemonia ocidentalizada, alguns docentes da Universidade Federal de Minas Gerais (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 aos técnicos administrativos e estudantes constroem, fomentam e publicizam – das mais distintas maneiras – o debate anticolonial na universidade.

Assim, algumas frentes de ação têm redimensionado as verdades e interpelado as violências (brancocentradas, racistas, eurocêntricas, elitistas, burguesas, patriarcais, adultocêntricas, sexistas, LGBTfóbicas, conservadoras etc.) que, historicamente, a universidade sedimentou como sendo a sua principal face. Dessa maneira, pretendemos compreender como os docentes da UFMG performam saberes e práticas que colaboram na resistência à hegemonia colonial subjetiva, política e acadêmica.

## **2 METODOLOGIA: OS VÁRIOS CAMINHOS PARA SE REALIZAR A PESQUISA**

Compreender algo está, diretamente, vinculado a um exercício epistêmico-metodológico 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. 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 (HISSA, 2017). A compreensão desses docentes, portanto, em suas práxis de ensino, pesquisa e extensão revela compreensões deles a respeito deles mesmos, sobre a universidade e sobre a própria sociedade.

Recorremos, então, 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 (BONDÍA, 2002; CLANDININ; CONNELLY, 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.

Esse artigo, por fim, focar-se-á nas inúmeras 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?

Por meio de um processo multifatorial de busca de potenciais sujeitos de pesquisa para o tema da decolonialidade na UFMG realizamos, então:

- 1) uma análise de Currículos Lattes,
- 2) levantamento de produções extensionistas no SIEX (O Sistema de Informação da Extensão da UFMG),
- 3) averiguamos, por meio de nossas redes de afeto e trabalho, possíveis docentes que poderiam colaborar com o campo-tema (SPINK, 20003) dessa pesquisa.

A extensão universitária, vale dizer, 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 (PAULA, 2013). O que, comumente, acontece por meio de intervenções 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 (NUNES; SILVA, 2011).

Após um levantamento de vários nomes e diante das recusas, das impossibilidades e dos agendamentos possíveis com os docentes, chegamos, por fim, aos sujeitos de pesquisa abaixo:

**Quadro 1 – Os/as docentes**

| Nome                            | Ano de entrada como docente efetivo na UFMG | Vínculo Institucional  | Cargo Atual                 | Gênero | Raça/cor      | Sexualidade   | Vinculado à Pós-Graduação |
|---------------------------------|---|--|-----------------------------|--------|---------------|---------------|---------------------------|
| Alexandre Almeida Marcussi      | 2016  | Departamento de História   | Adjunto II                  | Homem  | Branco        | Heterossexual | Sim                       |
| Luciana de Oliveira             | 2010  | Departamento de Comunicação Social                                   | Associada II                | Mulher | Negra (parda) | Heterossexual | Sim                       |
| Márcia Martins                  | 2011  | Instituto de Ciências Agrárias                                       | Associada II                | Mulher | Branca        | Heterossexual | Não                       |
| Marcos César de Senna Hill      | 1994  | Departamento de Artes Plásticas                                      | Aposentado como Associado I | Homem  | Branco        | Homossexual   | Sim                       |
| Marcos Vinicius Bortolus        | 1986  | Departamento de Engenharia Mecânica                                  | Titular                     | Homem  | Branco        | Heterossexual | Não                       |
| Maria Aparecida Moura           | 1997  | Departamento de Organização e Tratamento da Informação               | Titular                     | Mulher | Negra (preta) | Heterossexual | Sim                       |
| Marlise Miriam de Matos Almeida | 2006  | Departamento de Ciência Política                                     | Associado IV                | Mulher | Branca        | Heterossexual | Sim                       |
| Matheus Anchieta Ramirez        | 2012  | Departamento de Zootecnia  | Associado I                 | Homem  | Negro (pardo) | Heterossexual | Não                       |
| Roberto Luis de Melo Monte-Mór  | 1980  | Departamento de Análise Crítica Histórica e Departamento de Economia | Titular                     | Homem  | Branco        | Bissexual     | Sim                       |
| Shirley Aparecida de Miranda    | 2009  | Departamento de Administração Escolar                                | Associada III               | Mulher | Negra (parda) | Heterossexual | Sim                       |

**Fonte:** Autores(as), 2023.

A partir, portanto, de um roteiro semiestruturado, sem muitos direcionamentos, realizamos a construção de *encontros* (GONZAGA, 2019) narrativos com os docentes. Esse roteiro estabelecia pontos importantes a serem abordados. E caso eles não surgissem de forma espontânea, pontuávamos, mais especificamente, quais rumos poderíamos tomar em nossos diálogos tendo em vista os objetivos da pesquisa.

### 3 PERFORMANCES DOCENTES DECOLONIAIS: INTERPELAÇÕES E RECONSTRUÇÕES

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 docentes, nossos sujeitos de pesquisa precisaram assumir conflitos e embates com eles mesmos, com a universidade e com a própria sociedade, uma vez que desalojar o colonizador que já nos habita se torna uma tarefa árdua e cotidiana (CASTRO; LINO; MAYORGA, 2020).

Nessa direção, os docentes localizam que combater a hegemonia eurocentrada da universidade pública, inevitavelmente, exige uma aprendizagem e prática transdisciplinar.

*Marcos Bortolus: quando eu entrei para dar aula na Engenbaria, eu comecei a fazer disciplina na Faculdade de Educação. 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.*

*Roberto: eu me entendo como uma pessoa receptiva, né? 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 para alguém que, como eu, tem uma formação praticamente transdisciplinar, da Arquitetura para o Urbanismo, para a Economia, pra Geografia. [...] 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. Isso me mobilizou muito e eu comecei a ver o mundo nesse processo de desconstrução.*

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.

*Marcos 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. [...] 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. 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.*

*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.*

Em um movimento interminável de autocrítica, os sujeitos dessa pesquisa apontam limites ao modelo mais tradicional de produção do conhecimento. Por exemplo, as posturas mais, prioritariamente, conteudistas. Ou, nas palavras de Paulo Freire (1987), à educação bancária.

*Marcos Bortolus: os professores 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? 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? 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, há a 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. Tem pessoas que fazem construções conceituais muito bonitas assim, muito, que são efeitos de pensamento muito bonitos, muito brilhantes, muito geniais; mas que têm uma conduta péssima na relação com a 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.*

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 (FREIRE, 1987).

*Márcia: normalmente, o que eu faço é preparar uma aula para o 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 jogo, puxo... “pra que você tá aprendendo isso? Pra que que você tá aprendendo ecologia dentro da agronomia?” Essa é a provocação, sempre.*

*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 tão natural quanto respirar. Então, assim, eu gosto de dar aula, eu tenho gosto, prazer nisso. 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.*

Esses docentes, portanto, parecem implicar com formas de conhecimento que convocam o sujeito ao ato de aprendizagem. E, dessa maneira, 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 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-o, 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.*

*Marcos Hill: e quando você tá na universidade pública, você lida com uma série de problemas. Porque os alunos 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.*

*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.*

Uma grande parte do que se apresenta como estratégia docente é o inesgotável desejo de permanecer em produção de pesquisa. A atuação na dúvida é primordial para a produção de um processo de descolonização das práticas de conhecimento na universidade pública.

*Roberto: 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.*

O tema da decolonialidade aparece como possibilidade de um segundo doutorado para Maria Aparecida Moura (Cida Moura)<sup>3</sup>. 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, em suas palavras.

*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*

---

<sup>3</sup> Essa é a forma com a qual ela é, mais pública e afetuosamente, chamada.



*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”. Senão, 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!*

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. Até mesmo de docentes que já se encontram no alto grau de escolarização como Cida Moura (CUNHA, 2019).

*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. 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?*

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? (MAGALHÃES; CRUZ; ALVES; RODRIGUES, 2010, p. 117).

*Shirley: Aí, é tão bacana isso, veja só, em Minas Gerais começou esse processo de formação de professores indígenas que foi no final dos anos 90. 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 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”. Depois de um tempo eu falei “ah gente, você começa a entender que você tem que se jogar no mundo”. Não dá para ser com os meus padrões.*

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. (MAGALHÃES; CRUZ; ALVES; 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, se decolonizar 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.

Essa disposição à experiência e ao saber do outro interfere, decididamente, nas formas que esses professores encontram para a solidificação de um campo de pesquisa, por exemplo. Sem prescrever linhas de pesquisa muito fechadas, esses docentes trabalham a partir dos anseios e desejos dos alunos:

*Matheus: 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. 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 foucaultiano e trabalho dentro de um Programa foucaultiano 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 lugar de ensino. Um lugar que eu acho que se alimenta na pesquisa e na extensão.*

*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. 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? 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 UFMG, 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 e

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 as 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.

*Marcos 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.*

*Marcos 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, às vezes, não vai nem mencionar autoria. É um processo de uberização do conhecimento, né? Em que o professor operacionaliza a capacidade do estudante em seu próprio proveito sem nenhum tipo de reconhecimento.*

É possível compreender como os 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 e aluno que se transformam nesse encontro, que os une em torno de uma defesa intransigente da ciência como local de invenção humana de saberes mais democráticos e comunitários.

*Roberto: 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.*

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).

No entanto, algumas ficções poderosas (GONZALEZ, 1983) 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?

*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?*

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 (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 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. 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.*

*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. 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. 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.

*Luciana: é potente os mestres e as mestras nos ajudando a pensar as disciplinas no modus operandi acadêmico. Então, digamos que nos bastidores dos saberes tradicionais tem muita riqueza também, sabe, dessas fricções e dos diálogos inter-epistêmicos. 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?*

*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.*

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).

*Marcos 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 leva 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. Dessa forma, eu comecei a fazer uma relação desse desenvolvimento pessoal com desenvolvimento profissional.*

*Matheus: assim, os conhecimentos que eu tenho na minha perspectiva acadêmica, elas influem na minha vida social, não tem jeito de separar.*

Dimensões privadas e públicas, certamente, são ótimos analisadores 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 1970, como modo de não ficarmos presas às armadilhas que separam indivíduo e coletivo bem como evitarmos uma compreensão de 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. (SARDENBERG, 2018, p. 16).



*Roberto: o que eu fiz, na minha vida, por meio dessa trajetória acadêmica foi uma espécie de uma dupla ruptura: uma ruptura epistemológica e uma ruptura ontológica.*

Finalmente, é possível afirmar 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. 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.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em relação às estratégias político-pedagógicas, que são adotadas para se fazer vacilar a hegemonia moderna/colonial nas universidades públicas, pudemos observar que os docentes entrevistados 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.

Mais do que pensar um projeto acadêmico e social para si, esses docentes são mobilizados por causas coletivas. Entre a crítica e o endosso à universidade pública, esses docentes inventam um entre-mundos que não totaliza o saber tradicional e, tampouco, naturaliza o saber ocidental. Assim, 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 uni(pluri)verso (GROSFOGUEL, 2016) acadêmico e social.

Esses professores, por fim, 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 se encontram engendradas no processo de produção de conhecimento científico.

Desalojar o colonizador dos conhecimentos ocidentalizados é, também, um movimento interminável de reconstrução de si. E, nesse sentido, encontra-se com as diversidades epistêmicas, teóricas e conceituais no âmbito acadêmico-político é, inevitavelmente, diversificar a si mesmo no horizonte de um mundo marcado por menos eixos de opressão colonial.

## REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista brasileira de educação**, *online*, n. 19, p. 20-28, 2002.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, *online*, n. 11, p. 89-117, 2013.

BRINGEL, Breno; VARELLA, Renata Versiani Scott. A pesquisa militante na América Latina hoje: reflexões sobre as desigualdades e as possibilidades de produção de conhecimentos. **Revista digital de direito administrativo**, v. 3, n. 3, p. 474-489, 2016.

CASTRO, Ricardo Dias; LINO, Tayane Rogeria; MAYORGA, Claudia. Desobediências epistêmicas: propostas feministas e antirracistas em direção a um projeto de ciência e sociedade decolonial. **Cadernos de Estudos Culturais**, Pioneiros, v. 2, n. 24, p. 209-226, 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a resignificação do senso comum. **Educar em Revista**, v. 35, p. 121-133, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2017.

GONZAGA, Paula. **“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. 347 f. 2019. (Tese de Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, Luiz Antônio. **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: Anpocs, 1983. p. 223-244.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, p. 25-49, 2016.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas**: compreensões de pesquisa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

KOWALSKI, A. V. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 179 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

MAGALHÃES, M., CRUZ, D., ALVES, S., RODRIGUES, T. **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, 2010.

MAYORGA, Claudia. **Universidade cindida, universidade em conexão**. UFMG, 2010.

NUNES, Ana Lucia de Paula Ferreira; CRUZ SILVA, Maria Batista. A extensão universitária no ensino superior e a sociedade. **Mal-Estar e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 119-133, 2011.

PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

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.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. **Inclusão Social**, v. 11, n. 2, 2018.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**, v. 15, p. 18-42, 2003.

VASCONCELOS, Natália. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010.

Enviado em: 30/03/2023

Aceito em: 02/06/2023