



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**POR UNIVERSIDADES PÚBLICAS PROMOTORAS DO DIÁLOGO
HUMANIZADOR: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS
DECOLONIAL E DIALÓGICA**

Rafaella Eloy de Novaes

Brasília, junho de 2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

POR UNIVERSIDADES PÚBLICAS PROMOTORAS DO DIÁLOGO
HUMANIZADOR: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS
DECOLONIAL E DIALÓGICA

Rafaella Eloy de Novaes

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Área de Concentração Desenvolvimento Humano e Educação, Linha de Pesquisa Processos de Desenvolvimento e Cultura.

ORIENTADORA: PROFA. DR^a. MARIA CLÁUDIA SANTOS LOPES DE OLIVEIRA

Brasília, junho de 2023



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – Presidente

Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco – Membro Titular Interno

Universidade de Brasília – UnB

Profa. Dra. Claudia Andréa Mayorga Borges - Membro Titular Externo

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profa. Dra. Vera Maria Ferrão Candau – Membro Titular Externo

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC Rio

Prof. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril – Membro Suplente

Universidade de Brasília – UnB

Brasília, junho de 2023

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de finalizar um ciclo importante do meu percurso acadêmico para abrir outros... É esse o futuro que imaginei e que sempre orientou minhas ações.

É gratificante ter a certeza de que, academicamente, estive onde e como deveria estar ao longo dos últimos quatro anos!

Agradeço às mulheres da minha família que, desde muito cedo, me ensinaram sobre resistência e dignidade: Dona Lourdes, Dona Mida (*in memorian*), Dona Ester (*in memorian*), Dilminha (mainha), Edinha e Noelia.

Ao Zé, meu amigo e companheiro, por sempre me lembrar dos meus sonhos e me ajudar a concretizá-los!

À minha filha, com quem a cada dia sou desafiada a promover e respeitar a agencialidade humana. A despeito dos desafios, sem você, Mariana, o doutorado seria sem tintas, literatura infantil, massinha de modelar e tantas outras coisas adoráveis que, felizmente, permiti-me fazer com você.

À Karen e Brenda, meus amores, por serem minha rede de apoio na Bahia.

À professora Maria Cláudia, presença presente, que me acolheu no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), ainda como aluna especial, e traçou comigo novas possibilidades à minha trajetória pessoal e acadêmica. Que as páginas que se seguem sejam dignas da sua orientação competente e amorosa!

Às companheiras e aos companheiros do Laboratório de Psicologia Cultural (LABMIS) e do Grupo de Apoio e Investigação das Adolescências (GAIA), especialmente, Beatriz de Paula, Carina Borgatti, Darlene Cruz, Gleicimar Cunha, Isabella Alencar, Luciana Dantas, Juliana Obando e Rebeca Lopes, que, em vários momentos do doutorado, mostraram-me que, de fato, não existe luta sozinha.

À João Victor, discente extensionista cheio de sonhos, que me auxiliou na realização da parte empírica deste estudo.

Aos(às) docentes que participaram da minha banca de qualificação e de defesa final, pela disponibilidade em dialogar e contribuir com o aperfeiçoamento desta tese.

Aos(às) docentes do PGPDE, que me inspiram ao exercício da Psicologia, enquanto ciência e profissão socialmente comprometidas.

Não posso me esquecer dos(as) estudantes da turma de graduação na qual fiz meu estágio docência, que me possibilitaram vivenciar uma das experiências mais incríveis do doutorado, em tempos de ensino remoto!

Àqueles(as) que estiveram à frente da secretaria e da coordenação do PGPDE ao longo do meu doutorado, pelo apoio e orientações quando necessitei.

Às minhas colegas de trabalho da Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa (CoEDUCA), da Universidade de Brasília (UnB), companheiras da utopia de universidades públicas promotoras do diálogo.

E, por último, mas não menos importante, aos(às) estudantes que participaram deste estudo e que fomentaram a minha agencialidade no mundo, mediante os significados que, juntos(as), tecemos dialogicamente na ação de extensão/intervenção Caminhar.

Esta pesquisa contou com os seguintes apoios institucionais:

Universidade de Brasília. Concessão de afastamento para participação em Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, no período de 06/07/2020 a 07/07/2023.

Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS-UnB). Aprovação do projeto de pesquisa, parecer nº 5.141.078.

Decanato de Extensão da Universidade de Brasília (DEX/UnB). Aprovação da proposta do Projeto de Extensão PJ150-2022, vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX-2022).

Àqueles(as) que, sem a ingenuidade de supor que as universidades libertam da ignorância; esperançosos(as) e amorosos(as), lutam para que, cada vez mais, elas sejam ocupadas pelos(as) excluídos(as) desse país e se tornem espaços para prática do diálogo humanizador.

“Sou uma mulher de fronteira” (G. Anzaldúa, 2016, p. 35, tradução livre).

RESUMO

Importantes conquistas como as cotas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas, a implantação de um sistema universal de acesso às universidades, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), juntamente com a criação de novos *campi* e universidades em locais onde não havia tais instituições, favoreceram a inclusão de membros de grupos historicamente marginalizados no cenário do Ensino Superior público brasileiro. No entanto, não eliminaram as variadas formas de exclusão que nele podem ocorrer. Tornar o ambiente universitário favorável à integração daqueles(as) que dele participam é um dos grandes desafios das universidades na atualidade, compartilhado por todos(as) que acreditam no seu potencial transformador de sujeitos e sociedades. Tendo em vista que o desenvolvimento humano ocorre por meio da relação de constituição bidirecional sujeito/cultura, o escopo deste estudo foi compreender, nas perspectivas teóricas decolonial e dialógica, a partir das narrativas e atuações negociadas no contexto de uma ação de extensão/intervenção, de que modo os percalços no percurso acadêmico de estudantes universitários(as), oriundos de grupos historicamente marginalizados do Ensino Superior, estão relacionados a processos de desumanização/colonialidade. A ação de extensão/intervenção foi composta de catorze encontros dialógicos (sendo, sete rodas de conversa na modalidade remota e sete oficinas estéticas presenciais). Envolveu nove discentes de uma instituição universitária pública, com idades entre 20 (vinte) e 48 (quarenta e oito) anos, entre eles(as), alguns(mas) com sérias dificuldades acadêmicas, a pesquisadora, um bolsista extensionista graduando em Psicologia, amigos(as) e familiares dos(as) discentes que, eventualmente, participaram de alguns encontros. Ao término da ação, foi realizada uma entrevista com uma participante da intervenção que passou por um processo de desligamento e reintegração acadêmica e esteve ativamente engajada na ação extensionista. Os indicadores empíricos foram reunidos e organizados em duas dimensões de análise entrelaçadas: uma institucional e outra pessoal. A primeira compreendeu a análise e discussão dos significados co-construídos por todos os membros integrantes da ação de extensão/intervenção, inclusive a pesquisadora, a respeito da cultura universitária, com ênfase nas tensões e fricções inerentes às práticas e relações cotidianas. Os dados foram sistematizados em quatro cenários, evidenciando as

tensões, ambiguidades e ambivalências inerentes à polifonia do grupo: 1) discentes extensionistas e docentes na sala de aula e em outros espaços de ensino-aprendizagem; 2) discentes extensionistas e colegas na sala de aula e em outros espaços de convivência da universidade; 3) discentes extensionistas nos coletivos estudantis e em outros espaços de participação política da universidade e 4) discentes extensionistas, amigos(as) e familiares: na fronteira universidade e sociedade. A segunda dimensão é um estudo de caso sobre a estudante entrevistada. Inicialmente, foi feita uma caracterização da discente e, posteriormente, expostas as análises de seus processos de desenvolvimento. A ação de extensão/intervenção, construída de forma solidária com os(as) envolvidos(as) e comprometida com o diálogo de sujeitos e saberes, favoreceu que se visualizasse não somente as narrativas de sucesso e emancipação, o “lado A”, celebratório, vinculado à ideia de modernidade profundamente arraigada nas universidades, mas também o seu “lado B”, obscuro, antidialógico e preconceituoso que colabora para promover a desumanização/colonialidade. Mais importante, a segunda dimensão atesta que a participação ativa na ação extensionista possibilitou à discente extensionista entrevistada, a emergência de uma atitude decolonial, caracterizada pela produção de novos significados frente às ambivalências instauradas. Mais aberta ao diálogo, respeitosa consigo mesma e responsável – em suma, agentiva, em coerência com o futuro por ela imaginado, a discente extensionista entrevistada assume que ocupará a universidade, a despeito dos silenciamentos e exclusões. Os dados demonstraram que o fomento de práticas dialógicas nas universidades públicas favorece a humanização e, concomitantemente, pode contribuir com a integração de parte dos(as) estudantes oriundos(as) de grupos historicamente excluídos do Ensino Superior, como os(as) que co-construíram este estudo.

Palavras-chave: psicologia dialógica, decolonialidade, extensão universitária, pesquisa participante, diálogo freiriano.

ABSTRACT

Important achievements such as quotas for black, indigenous, and for students from state high schools, the implementation of a universal system of access to universities through the National High School Exam (ENEM), along with the creation of new campuses and universities in places where there were no such institutions, have favored the inclusion of members of historically marginalized groups in the Brazilian public higher education landscape. However, they have not eliminated the various forms of exclusion that can occur in public higher education in Brazil. Making the university environment favorable for the integration of those who participate in it is one of the great challenges of universities today, shared by all those who believe in their potential to transform individuals and societies. Taking into account that human development occurs through the bidirectional relationship between subject and culture, the scope of this study was to understand, from decolonial and dialogic theoretical perspectives, from the narratives and performances negotiated in the context of an extension project/intervention research, in what way the mishaps in the academic path of college students—coming from groups historically marginalized from higher education—are related to processes of dehumanization/coloniality. The project/intervention was composed of fourteen dialogical meetings (seven remote conversation rounds and seven face-to-face artistic workshops). It involved nine students from a public university institution, aged between 20 (twenty) and 48 (forty-eight) years, among whom were some with serious academic difficulties: the researcher; a student majoring in Psychology receiving a scholarship for their participation in the project; and friends and family members of the students who eventually participated in some of the meetings. At the end of the action, an interview was conducted with a participant of the intervention who went through a process of academic disconnection and reintegration and was actively engaged in the extensionist action. The empirical indicators were gathered and organized into two intertwined dimensions of analysis: one institutional and one personal. The first comprised the analysis and discussion of the meanings co-constructed by all members of the project/intervention—including the researcher—concerning university culture, with emphasis on the tensions and frictions inherent in everyday practices and relationships. The data were systematized in four scenarios,

highlighting the tensions, ambiguities, and feelings of ambivalence inherent to the polyphony of the group at the frontier between university and society: 1) extension students and teachers in the classroom and in other teaching-learning spaces; 2) extension students and their colleagues in the classroom and in other spaces of coexistence in the university; 3) extension students in the student collectives and in other policy-making spaces within the university; and 4) extension students, friends, and family members: on the border university and other sectors of society. The second dimension is a case study about the student interviewed. Initially, a characterization of the student was made and, subsequently, the analyzes of their development processes were exposed. The extension project/intervention, built in solidarity with those involved and committed to the dialog of subjects and knowledge, favored the visualization not only of the narratives of success and emancipation, the "A side", celebratory, linked to the idea of modernity deeply rooted in universities; but also its "B side", dark, antialogical and prejudiced, which collaborates to promote dehumanization/coloniality. More importantly, the second dimension attests that active participation in the project enabled the interviewed student, the emergence of a decolonial attitude, characterized by the production of new meanings in the face of the established ambivalence. More open to dialogue, respectful with yourself and responsible – in short, agentive, in coherence with the future she imagined, the student interviewed assumes that she will occupy the university, despite the silences and exclusions. The date demonstrated that the promotion of dialogic practices in public universities favors humanization, and concomitantly, can contribute to the integration of students from groups historically excluded from higher education, such as those who co-constructed this study.

Keywords: dialogical psychology, decoloniality, extension project, participatory research, Freirian dialogue.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT.....	x
SUMÁRIO.....	xii
LISTA DE FIGURAS.....	xiv
LISTA DE QUADROS.....	xiv
LISTA DE IMAGENS.....	xiv
LISTA DE SIGLAS.....	xv
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	8
1.1 Desenvolvimento humano: o paradigma dialógico.....	10
1.1.1 <i>Relação pessoa/cultura na Psicologia Cultural-Semiótica</i>	10
1.1.2 <i>Paradigma dialógico da constituição do self</i>	15
1.1.3 <i>O Sistema de Self Dialógico</i>	17
1.2 Pluriversalidade: um convite ao diálogo epistêmico.....	20
1.2.1 <i>O pensar/fazer decolonial: origens e projeto central</i>	20
1.2.2 <i>Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade</i>	23
1.2.3 <i>Para decolonizar a geopolítica de produção do conhecimento: a ideia de pensamento crítico de fronteira</i>	27
1.3 Paulo Freire: precursor de um pensar/fazer decolonial desde o Brasil.....	28
1.3.1 <i>A denúncia da antidialogicidade</i>	29
1.3.2 <i>O anúncio da ação dialógica revolucionária</i>	32
1.3.3 <i>O ser mais: a busca pela humanização</i>	34
PARTE II.....	36
2.1 Objetivos.....	37
2.2 O percurso de uma pesquisa articulada à extensão universitária.....	37
2.2.1 <i>Pesquisa-intervenção: compromisso com a crítica e a transformação da realidade</i>	38
2.2.2 <i>Extensão universitária: contexto favorável à pesquisa crítica em Psicologia do Desenvolvimento</i>	41
2.2.3 <i>Desenho metodológico do estudo</i>	42
2.2.3.1 <i>Etapa 1</i>	43
2.2.3.2 <i>Etapa 2</i>	44

2.2.3.3 Etapa 3	50
2.2.3.4 Etapa 4	50
2.2.4 Procedimentos éticos.....	53
PARTE III.....	54
3.1 Processos de desenvolvimento ao longo da ação de extensão/intervenção	55
3.1.1 <i>Dimensão Institucional</i>	55
3.1.1.1 Discentes extensionistas e docentes na sala de aula e em outros espaços de ensino-aprendizagem.....	56
3.1.1.2 Discentes extensionistas e colegas na sala de aula e em outros espaços de convivência da universidade.....	63
3.1.1.3 Discentes extensionistas nos coletivos estudantis e em outros espaços de participação política da universidade.....	76
3.1.1.4 Discentes extensionistas, amigos(as) e familiares: na fronteira universidade e sociedade.....	82
3.1.2 <i>Dimensão Pessoal</i>	89
3.1.2.1 Caracterização de Margarete	90
3.1.2.2 Análise dos processos de desenvolvimento pessoal de Margarete	98
a) Margarete em diálogo ao longo dos encontros dialógicos da ação de extensão/intervenção	98
b) Margarete em diálogo na entrevista.....	115
3.2 Discussão	123
3.2.1 <i>A emergência de uma atitude decolonial</i>	124
À GUIA DE CONCLUSÃO.....	130
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	153
APÊNDICE I	154
APÊNDICE II	155
APÊNDICE III	157
APÊNDICE IV	158
APÊNDICE V	160
APÊNDICE VI.....	164

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho Metodológico da Pesquisa	41
Figura 2 – Relações entre os procedimentos de co-construção e de análise dos dados	51

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conjunto de atividades desenvolvidas no projeto de extensão	43
Quadro 2 – Participantes da ação extensionista/intervenção	45
Quadro 3 – Encontros dialógicos da ação de extensão/intervenção	48

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – <i>Campus</i> da UnB em Planaltina	164
Imagem 2 – <i>Campus</i> da UnB em Planaltina	164
Imagem 3 – Brotos de semente de pirarucu, distribuída no primeiro encontro da ação de extensão e plantada por discente extensionista	165
Imagem 4 – Oficina de Pipas	165
Imagem 5 – Oficina de Pipas	165
Imagem 6 – Oficina de construção de pequenos vasos de cimento	166
Imagem 7 – Oficina de construção de pequenos vasos de cimento	166
Imagem 8 – Oficina de pintura de vasos de cimento	166
Imagem 9 – Oficina de pintura de vasos de cimento	166
Imagem 10 – Oficina de Macramê	167
Imagem 11 – Oficina de Macramê	167
Imagem 12 – Oficina de Filtro dos Sonhos com recursos típicos do cerrado	167
Imagem 13 – Oficina de Filtro dos Sonhos com recursos típicos do cerrado	167

**Imagem 14 – Atividade desenvolvida pelos(as) discentes extensionistas na
Semana Universitária 2022 da UnB
167**

**Imagem 15 – Atividade desenvolvida pelos(as) discentes extensionistas na
Semana Universitária 2022 da UnB
168**

**Imagem 16 – Atividade desenvolvida pelos(as) discentes extensionistas na
Semana Universitária 2022 da UnB
168**

**Imagem 17 – Atividade desenvolvida pelos(as) discentes extensionistas na
Semana Universitária 2022 da UnB
168**

LISTA DE SIGLAS

ASF	Campo Afetivo-Semiótico
BA	Bahia
CA	Centro Acadêmico
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CoEduca	Coordenação de Articulação da Comunidade Educativa
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DASU	Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária
DCE	Diretório Central Estudantil
DEG	Decanato de Ensino e Graduação
DEX	Decanato de Extensão
DF	Distrito Federal
DPG	Decanato de Pós-Graduação
ED	Encontro Dialógico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

ET	Entrevista
FORPROEX Brasileiras	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FUP	Faculdade UnB Planaltina
GAIA	Grupo de Ações e Investigação das Adolescências
IFB	Instituto Federal de Brasília
IP	Instituto de Psicologia
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
LABMIS	Laboratório de Psicologia Cultural
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
M/C/D	Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OE	Oficina Estética
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PGPDE e Escolar	Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PT	Partido dos Trabalhadores
RC	Roda de Conversa
REUNI	Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMUNI	Semana Universitária
SEREX Oeste	Seminário Regional de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

INTRODUÇÃO

Importantes conquistas como as cotas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas, a implantação de um sistema universal de acesso às universidades, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), juntamente com a criação de novos *campi* e universidades em locais onde não havia tais instituições, favoreceram a inclusão de membros de grupos historicamente marginalizados no cenário do Ensino Superior público brasileiro. No entanto, não eliminaram as variadas formas de exclusão que nele podem ocorrer. Tornar o ambiente universitário favorável à integração daqueles(as) que dele participam é um dos grandes desafios das universidades na atualidade, compartilhado por todos(as) que acreditam no seu potencial transformador de sujeitos e sociedades. Entre os anos de 2016 e 2020, na condição de psicóloga escolar¹, atuando na Faculdade UnB Planaltina (FUP), um dos *campi* da Universidade de Brasília (UnB), erguidos como produto das políticas de expansão da educação superior pública brasileira, fui instigada a contribuir com essa luta coletiva.

Criada em 1962, dois anos após a transferência da capital para Brasília, a UnB foi, por muitos anos, a única universidade nacional na região Centro-Oeste do Brasil, sendo constituída de um único *campus*, nomeado Darcy Ribeiro, localizado na região central do Plano Piloto. Graças aos recursos provenientes do Programa de Apoio à Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)², foi possível a expansão da universidade: três novos *campi* foram criados, cada um localizado em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal (DF) – Ceilândia, Gama e Planaltina – e projetados para hospedar novos cursos em diferentes áreas de conhecimento (Moura et al., 2012).

¹ O(a) leitor(a) notará que ora escrevo em primeira pessoa do singular, enfatizando a minha implicação com a temática da pesquisa (ver parte da Introdução, por exemplo), ora em primeira pessoa do plural (na maior parte da tese), numa tentativa de visibilizar as múltiplas vozes que, por vezes, se juntam à minha e a fazem ecoar melhor: minha orientadora, os grupos de pesquisa dos quais participo, as instituições que me formaram, etc. Na parte destinada à análise de dados, escrevo em terceira pessoa do singular, como uma espécie de um outro eu refletindo e analisando a pesquisadora em interlocução com os(as) demais participantes da pesquisa. É importante destacar, não se trata de uma afronta à gramática normativa, mas um estilo próprio de escrita.

² Criado pelo decreto presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007, as ações do REUNI contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas. Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica.

São cinco os cursos de graduação oferecidos pelo *campus* da UnB em Planaltina (ver imagens do *campus* no Apêndice VI desta tese), todos de caráter interdisciplinar: Licenciatura em Ciências Naturais (diurno), Licenciatura em Ciências Naturais (noturno), Licenciatura em Educação do Campo³, Bacharelado em Gestão Ambiental e Bacharelado em Gestão do Agronegócio. As temáticas relativas à ciência, ao meio ambiente, ao trabalho, à organização sociocultural e terra, são os eixos agregadores e articuladores do trabalho da FUP, cuja missão, em síntese, envolve a formação em perspectiva emancipatória, a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, o diálogo com a sociedade, a sustentabilidade e o incentivo ao trabalho coletivo (Bizerril, 2013).

Na FUP, tive a oportunidade de acompanhar, via ações institucionais de boas-vindas, a crescente entrada de estudantes advindos(as) de segmentos populacionais historicamente sub-representados nas universidades públicas brasileiras, como negros(as), indígenas, assentados(as), quilombolas, periféricos(as) e etc. Fui, também, membro titular do Colegiado Único de Cursos de Graduação da unidade, um espaço institucional em que, entre outras questões de ordem pedagógica, eram tomadas decisões envolvendo aqueles(as) que não cumpriram com os requisitos mínimos relacionados ao desempenho acadêmico, sendo, então, desligados(as) da universidade.

As normatizações internas da UnB estabelecem critérios mínimos de desempenho para a manutenção da matrícula ativa de um(a) estudante de graduação que, se descumpridos, levam à suspensão do direito de matrícula, situação institucionalmente denominada desligamento por não cumprimento de condição mínima de desempenho⁴. Por exemplo, se um(a) estudante não alcançar

³ Para se candidatar ao processo seletivo específico deste curso é necessário que o(a) candidato(a) que tenha concluído o Ensino Médio ou esteja em fase final de conclusão, se enquadre em, pelo menos, uma das seguintes situações: 1) ser professor(a) ou outro profissional em exercício nas escolas do campo da rede pública na região do Distrito Federal e entorno, Goiás ou Minas Gerais; 2) residir em comunidade do campo.

⁴ Existem outros tipos de desligamento além daquele associado ao não cumprimento das condições mínimas de desempenho ou, em termos institucionais, ao não cumprimento de condição, a saber: 1) desligamento por abandono de curso, trata-se de uma forma de exclusão do cadastro discente da UnB aplicada ao estudante que não tenha efetivado matrícula em disciplinas por dois semestres letivos seguidos, ou que obteve mais de 25% de faltas em todas as disciplinas matriculadas por dois períodos letivos consecutivos; 2) desligamento por jubramento, aplicável ao discente que tenha esgotado o tempo máximo de permanência estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação para a conclusão do curso; 3) desligamento voluntário, cabível ao discente que voluntária e definitivamente tiver desistido dos estudos e também àquele que obteve nova aprovação em

ao menos quatro aprovações em disciplinas durante dois semestres consecutivos, ele(a) deverá cursar, no semestre seguinte e com êxito, disciplinas que contemplem o mínimo de créditos do seu curso, sob risco de desligamento. Outro exemplo é quando atinge três reprovações em uma mesma disciplina obrigatória do seu curso.

Existe, portanto, um percurso institucionalmente esperado para os(as) estudantes que, pautado em critérios de mérito e, com mais ou menos flexibilidade, guiará, canalizará, ou mesmo, limitará seus movimentos em direção ao futuro. Não obstante, por diferentes razões sociais, econômicas, políticas e, também, subjetivas, as trajetórias de estudantes específicos podem não estar alinhadas com as expectativas institucionais. Os casos de desligamento ocorrem com especial frequência entre jovens oriundos de grupos historicamente marginalizados do Ensino Superior (público estudantil majoritário na FUP), o que permite refletir que o desligamento por descumprimento de condições mínimas de desempenho não decorra apenas de dificuldades presumivelmente individuais, mas também relacionadas às barreiras institucionais que obstaculizam a efetiva integração desses grupos, as que levam à necessidade de requerer o direito de serem reintegrados(as) à universidade (Novaes & Lopes de Oliveira, 2021).

É preciso destacar que o desligamento acadêmico não é uma situação irreversível. Embora seja um problema muito sério, o(a) estudante pode, a qualquer tempo, após a data efetiva do cancelamento de sua matrícula, apresentar o pedido de reintegração acadêmica para o mesmo curso de origem (Cf. Resolução da Câmara de Ensino de Graduação Nº 001/2023⁵). A Normativa referida da UnB prevê, inclusive, o direito a um terceiro pedido de reintegração, caso o(a) estudante volte a ser desligado(a).

No peticionamento eletrônico de reintegração, é exigido que o(a) estudante descreva as principais razões pelas quais ele(a) não conseguiu cumprir os requisitos acadêmicos mínimos, e como objetiva alcançar um melhor desempenho acadêmico no futuro. A solicitação é analisada em reunião do Colegiado de Graduação da unidade a qual o(a) estudante almeja ser reintegrado(a).

concurso vestibular da UnB, devendo, neste caso, optar por apenas um curso e 4) transferência para outras instituições de ensino superior.

⁵ Resolução disponível em:

https://www.deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_ceg_001_2023_estabelece_procedimento_reintegracao.pdf

No período em que tive participação no Colegiado da FUP, as solicitações de reintegração comumente abordavam o desligamento em termos de insuficiência de condições, de mérito e de esforço individual do(a) próprio(a) requerente. Algumas das justificativas apontadas pelos(as) estudantes diziam respeito às dificuldades de conciliar deveres acadêmicos com demandas do mercado de trabalho, problemas de saúde duradouros pessoais ou de membros da família, falta de identificação com o curso, dificuldades com disciplinas específicas, pouco esforço e/ou dedicação aos estudos, entre outras razões.

Em relação às apreciações dos pedidos de reintegração, sensível aos desafios gerados a partir do acesso à universidade por grupos historicamente excluídos e intencionando assegurar nova oportunidade ao requerente, os pareceres costumavam mencionar que, a despeito das dificuldades no período anterior ao desligamento, o(a) requerente se comprometeria com os estudos a partir do aceite da sua solicitação de reintegração. Em suma, tanto as alegações dos(as) requerentes, quanto os respectivos pareceres, centravam-se em aspectos individuais, intrapsicológicos ou outros, desconsiderando-se aspectos da cultura universitária, como as práticas e as relações universitárias, por exemplo. Tais processos acadêmicos eram analisados, principalmente, em termos de mérito e esforço individuais, deixando fora da reflexão, muitas vezes, outros aspectos institucionais e macroestruturais, eventualmente, relacionados à problemática do desligamento/reintegração.

Quanto às leituras e análises simplificadas em torno do fenômeno desligamento/reintegração, por diversas vezes acompanhei reflexões e posicionamentos dos membros do Colegiado em relação à necessidade de melhor compreensão dos percursos dos(as) estudantes que requeriam a reintegração acadêmica.

Os percalços no percurso acadêmico de estudantes universitários(as), oriundos de grupos historicamente marginalizados do Ensino Superior, podem estar relacionados a processos de desumanização/colonialidade, em que predominam variados dispositivos de preconceito e desqualificação do outro como sujeito ativo, crítico, participativo e dialógico é um dos pontos de interesse desta tese. Ao mesmo tempo, enquanto uma pesquisa socialmente comprometida, ela está engajada com a transformação social, a partir de práticas dialógicas humanizadoras.

Este estudo converge com os compromissos assumidos pelo Laboratório de Psicologia Cultural (LABMIS⁶/UnB) e pelo Grupo de Ações e Investigação das Adolescências (GAIA/UnB), ambos vinculados ao Instituto de Psicologia (IP) da UnB. O primeiro dedica-se à produção de um conhecimento científico atrelado à uma construção democrática de uma cultura de paz que valoriza o ser humano, isto é, caracterizada pela cooperação entre as pessoas, pela liberdade, pelo respeito ao outro, pela responsabilidade social, pela autonomia de pessoas e povos e pela celebração da diversidade. O segundo é um núcleo de pesquisa e extensão que, dentre outras temáticas, investiga dinâmicas de desenvolvimento humano em contextos marcados pelas desigualdades (pessoas com deficiência no Ensino Superior, autores de infração em unidades socioeducativas e etc.); e dinâmicas comuns e especificidades do desenvolvimento humano em diferentes momentos do curso de vida, com foco em rupturas e transições sob o ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

Em consonância com os temas privilegiados e as ações concebidas no âmbito do LABMIS e do GAIA, as seguintes questões orientaram este estudo: De que modo as práticas e relações cotidianas que se dão na cultura universitária se relacionam aos percalços que estudantes oriundos(as) de grupos historicamente excluídos do Ensino Superior encontram em seus percursos acadêmicos? Como a universidade pode efetivamente integrar estes(as) estudantes?

Em defesa do fomento de práticas dialógicas na universidade como um importante dispositivo para a integração de estudantes oriundos de grupos marginalizados do Ensino Superior público, a relevância social e científica desta pesquisa está em sua possibilidade de apontar a complexidade das questões em jogo nos percursos acadêmicos desses(as) estudantes (especialmente aqueles(as) com sérias dificuldades acadêmicas), de modo a oferecer conhecimentos os quais proporcionem a melhoria das práticas e relações que se dão no contexto universitário.

Ao sensibilizar-se frente à realidade desses(as) discentes, particularmente aqueles(as) que foram desligados(as) e, posteriormente, reintegrados(as) à universidade, enquanto uma problemática muito séria, que precisa de atenção e intervenção, esta pesquisa evidencia as dinâmicas perversas de

⁶ Antigo Laboratório de Microgênese Social, que atualmente possui o nome assinalado.

desumanização/colonialidade que permeiam os seus percursos e invisibilizam seus saberes e experiências na universidade.

O argumento central desta tese é que o fomento de práticas dialógicas nas universidades públicas pode contribuir com integração de parte dos(as) estudantes oriundos de grupos marginalizados, como os(as) que co-construíram este estudo. Nesse sentido, Freire (1967/2019) entende por integração a capacidade de enraizar-se, de estar com o mundo, atuando criticamente e ativamente. Ao contrário da atitude de simples ajustamento ou acomodação, naquela o sujeito supera o lugar desumanizado de espectador da realidade e assume a posição de alguém que, sendo agente, interfere sobre ela para modificá-la e, concomitantemente, ser por ela modificado.

A ideia de integração freiriana, utilizada ao longo desta tese, é uma opção política, ética e estética à expressão sucesso acadêmico, comumente utilizada nos estudos em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, da qual não pactuamos, pois, simplificada, pode se reduzir à performance. Em consonância a Ichheiser (2016), defendemos que a pesquisa crítica em psicologia e educação deve contribuir para a desconstrução de alguns fatos óbvios em torno do que se denomina sucesso acadêmico. A busca do sucesso acadêmico faz parte de um conjunto de ideologias, valores e signos que são tão fortemente enraizados no conhecimento da sociedade que induzem o(a) pesquisador(a) a declarar seus problemas de pesquisa ao longo das linhas sugeridas por elas, muitas vezes sem a devida reflexão crítica. Uma abordagem do sucesso/fracasso escolar que toma como ponto de partida de suas análises o cumprimento ou não do que temos denominado percurso institucionalmente esperado (Novaes & Lopes de Oliveira, 2021), sem problematizar a própria ideia de sucesso/fracasso revela-se, pois, limitada à pesquisa crítica em Psicologia do Desenvolvimento em contexto escolar.

O presente estudo, realizado no contexto de uma ação de extensão universitária, é um convite à articulação entre pesquisa e extensão, a partir da utilização de modalidades de pesquisa participativa, como a pesquisa-intervenção, que priorizem o protagonismo e o diálogo, considerando a implicação dos(as) pesquisadores(as) junto ao campo e tomando variados mediadores estéticos como ferramentas relevantes para produção de conhecimento junto aos corpos

colonizados, que se encontram dentro das zonas do “não saber” e do “não ser” da modernidade.

PARTE I

Como pano de fundo para leitura, interpretação e intervenção no fenômeno do desligamento/reintegração acadêmica, nas três seções que integram a Parte I desta tese, respectivamente intituladas “Desenvolvimento Humano: o paradigma dialógico”, “Pluriversalidade: um convite ao diálogo epistêmico” e “Paulo Freire: precursor de um pensar/fazer decolonial desde o Brasil”, apresentamos os pressupostos teórico-epistemológicos que orientam este estudo.

Na primeira, embasando-nos no paradigma dialógico, tecemos argumentos em torno da indissociabilidade da pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento Humano e a investigação das práticas culturais. A partir da Psicologia Cultural-Semiótica (Valsiner, 2012; 2014), enfatizamos a natureza dinâmica e processual do funcionamento da cultura dentro dos sistemas psicológicos humanos. Abdicamos da visão cartesiana de *self* essencializado e separado de seu contexto social, e o abordamos de forma relacional, complexa e narrativamente estruturado, pela Teoria do *Self* Dialógico (Hermans, Kempen & Van Loon, 1992), cuja dimensão desenvolvimental é discutida mediante a Teoria do Sistema de *Self* Dialógico (Branco, Freire, & Roncancio, 2020).

Sendo o Sistema de *Self* social e relacionalmente construído, compreendemos que o estudo dos processos de desenvolvimento humano não pode ocorrer dissociado dos aspectos políticos, sociológicos e antropológicos da existência. Assim, na segunda seção, argumentamos sobre a necessária e urgente tarefa de trilhar um pensamento crítico de fronteira (Mignolo, 2000), tal como proposto pelo grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D), para a realização de diálogos entre epistemes e a construção de um conhecimento localizado, nos termos de Haraway (2009).

Por fim, na terceira seção, tendo em vista que, entre outros aspectos, a episteme decolonial é um convite ao diálogo entre experiências e saberes diversos, exploramos pontos de convergência entre importantes conceitos do pensamento de Paulo Freire e do grupo M/C/D, enfatizando a relevância desta aproximação para a produção de conhecimento em Psicologia do Desenvolvimento, sob uma perspectiva crítica e decolonial. A biobibliografia de Freire, como sugere Gadotti (1996), para se referir à íntima imbricação entre a obra e a vida do educador

pernambucano, foram marcadas por uma profunda sensibilidade com as realidades concretas experienciadas pelos(as) condenados(as) da terra, de que nos fala Fanon (1968), que tanto inspira a coconstrução desta tese.

1.1 Desenvolvimento humano: o paradigma dialógico

As origens da Psicologia do Desenvolvimento remontam ao século XVIII, inicialmente na Europa. Duas tendências epistemológicas contribuíram para a transição de uma condição pré-científica para uma científica neste subcampo da Psicologia: a abordagem evolucionista e a abordagem culturalista. Na primeira, o foco da explicação do desenvolvimento psicológico humano está nos fundamentos científicos da biologia. Na segunda, por sua vez, enfatiza-se o papel do ambiente sociocultural no qual a pessoa está inserida como base da formação da vida mental (Lopes de Oliveira, 2023). O interesse da ciência psicológica pela cultura desdobra-se em dois grandes grupos de estudo: a Psicologia Transcultural e a Psicologia Cultural-Semiótica, que, de início, julgamos fundamental diferenciar. Apesar do fato de ambas se interessarem pela cultura e estudarem os seres humanos, como veremos, as suas análises são completamente distintas.

1.1.1 Relação pessoa/cultura na Psicologia Cultural-Semiótica

A Psicologia Cultural emerge do imbricamento entre linhas de desenvolvimento teórico advindas da antropologia, sociologia, história, psicologia social e outras. Não se trata de um campo coeso, pois envolve distintas vertentes e modelos explicativos da relação pessoa/cultura (Lopes de Oliveira, 2021).

Por exemplo, para a abordagem em Psicologia Cultural denominada transcultural, existe a noção de que as pessoas pertencem à cultura (Valsiner, 2012). Há uma ideia de que a cultura existe por si, como uma espécie de “tigela de salada dentro da qual as pessoas estariam, como algum tipo de vegetal” (Sato et al., 2014, p. 218, tradução livre). Essa forma de conceber a relação pessoa e cultura, segundo Valsiner (2012), denota a suposição de que há uma relativa similaridade entre todas as pessoas que “pertencem a” uma mesma cultura. O caráter subjetivo da conduta é pouco enfatizado e os indivíduos não são vistos como sujeitos, mas como “um caso representativo da população a que pertencem” (Lopes de Oliveira, 2021, p. 42). Psicólogos(as) transculturais como, por exemplo, Harry C. Triandis, R. W. Brislim e K. D. Keith, situam-se neste paradigma e estão mais propensos a utilizar métodos rigorosos das ciências naturais (observação e medida), com o

objetivo de buscar relações causais e aspectos universais ou generalizáveis que perseverem entre as culturas (Tonks, 2014).

No escopo dos estudos transculturais encontram-se, por exemplo, aqueles que tratam sobre as diferenças culturais na expressão das emoções, do sorriso e etc. Embora se reconheça a importância desses estudos no ramo da Psicologia Tradicional de comparação entre grupos, deve-se destacar seus limites, sendo os principais o fomento a uma visão não-desenvolvimental e aparentemente homogênea da cultura que, em si mesma, é limitadora e empobrecedora de análises e a manutenção da separação rígida indivíduo/cultura, historicamente inerente ao conhecimento psicológico (Valsiner, 2012; Lopes de Oliveira, 2021).

Já o arcabouço teórico por nós adotado neste estudo, denominado Psicologia Cultural-Semiótica, pode ser melhor compreendido como os processos fronteiriços na relação pessoa/cultura (Valsiner, 2012). A co-constituição da pessoa e da cultura é a premissa central desta abordagem (Sluneko & Wieser, 2014). Essa relação é entendida na perspectiva da separação inclusiva (Valsiner & Cairns, 1992), isto é, a pessoa/sujeito ativo e a cultura são considerados como construtos relacionados de maneira dinâmica e interdependente. A cultura é vista como parte de um processo contínuo e intermitente de internalização (canalização cultural) e externalização, em que pessoa e ambiente constituem-se mutuamente, numa perspectiva bidirecional, ainda que cada parte tenha sua autonomia relativamente a outra. Nesta via, a cultura tem função relevante nos diferentes processos pelos quais as pessoas se constituem e experienciam seus mundos (Valsiner, 2012).

Desde os primórdios da Psicologia, nascida e desenvolvida no contexto de uma visão positivista de ciência, houve uma tendência de privilegiar as dimensões cognitiva e comportamental, deixando de lado aspectos socioafetivos do desenvolvimento humano que, sob uma abordagem cultural-semiótica, predominante nos trabalhos desenvolvidos no LABMIS, são relevantes (Branco, 2021). Sob essa perspectiva, a cultura opera por meio de signos, que são criados, podem ser transformados e, até mesmo, desconstruídos no processo histórico, ainda que no nível microgenético. Isso significa dizer que quando o campo dos significados compartilhados por um grupo é modificado, importantes transformações são incorporadas ao sistema de valores, gerando mudanças significativas não

apenas na cultura, mas também nas perspectivas dos sujeitos sobre si, seu passado e seu futuro (Valsiner, 2007, 2012).

No enfoque semiótico da Psicologia Cultural, valores (e também os preconceitos) são um tópico fundamental para melhor entender os cursos de desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade (Branco et al., 2012). Valores são práticas culturais que orientam a conduta humana, regulando-a semioticamente (Branco & Valsiner, 2012). Em outras palavras, a investigação das práticas culturais, a partir da versão semiótica da Psicologia Cultural, se confunde com o estudo dos valores humanos e dos preconceitos, na sua relação com a ontogênese, isto é, o desenvolvimento humano ao longo do curso de vida, e a microgênese (Branco et al., 2020).

Branco (2021) enfatiza que as culturas humanas são marcadas pela existência de práticas e valores diversos e até mesmo contraditórios. Tal característica, possibilita haver uma imensa variedade de experiências de si vividas por indivíduos que nelas se inserem. Compreender os motivos pelos quais determinados valores, em detrimento a outros, são mais facilmente internalizados pelas pessoas em determinados contextos é, por exemplo, de acordo com a autora, uma questão importante para a Psicologia Cultural-Semiótica.

A cultura é o lugar da semiosfera, cujos textos, linguagens e sentidos se interconectam compondo o universo semiótico no qual os sujeitos se desenvolvem dialeticamente (Lotman, 1996). A existência humana está entrelaçada ao mundo dos significados, em que funcionam os sistemas semióticos, responsáveis pela comunicação (Branco et al., 2012). Ao mesmo tempo, é importante destacar que, sob a perspectiva da Psicologia Cultural-Semiótica, a semiose humana não é composta apenas por signos, mas é guiada e impregnada com afeto (Branco et al., 2020; Branco, 2021).

No intuito de abordar a regulação afetiva da psique, recorreremos a Valsiner (2012, 2014), Branco (2016) e Branco et al. (2020), os quais propuseram o Modelo de Regulação Afetivo-Semiótica para explicar a relação entre os processos afetivo-semióticos e a dimensão motivacional no desenvolvimento da psique humana, mediante a ideia de Campos Afetivo-Semióticos.

Um Campo Afetivo-Semiótico-ASF é uma categoria (campo) motivacional dinâmica em sintonia com a qualidade mal definida, fugaz e difusa das

estruturas e processos psicológicos engendrados ao longo das experiências de vida. O ASF pode ser mais ou menos poderoso para orientar as percepções, pensamentos e ações de uma pessoa e geralmente abrange vários graus de imprecisão e ambiguidade (Branco et al., 2020, p. 56, tradução livre).

O Modelo de Regulação Afetivo-Semiótica é composto por cinco diferentes níveis de organização e quatro campos semióticos afetivos, interconectados e interdependentes, à medida que afetam um ao outro. Os campos que se situam em níveis hierárquicos mais altos, predominam sobre os níveis mais baixos (Branco, 2016; Branco et al., 2020). Branco (2016, p. 232), assim descreve a organização hierárquica dos campos afetivo-semióticos:

Esses níveis vão do nível zero (excitação fisiológica, ainda sem semiose explícita) aos sentimentos preliminares (nível 1, semiose incipiente) a emoções categorizadas verbalmente (nível 2), a sentimentos generalizados que podem ser muito difíceis de descrever (nível 3), acima o nível 4, que fica no topo da hierarquia e é caracterizado por campos afetivo-semióticos poderosos hipergeneralizados. Tais campos - ou valores - exercem então um forte domínio sobre os outros níveis e sobre as ações e processos psicológicos do indivíduo, entre os quais percepção, interpretação, construção de significado e expectativas em relação ao futuro (tradução livre).

Os campos afetivos semióticos hipergeneralizados pertencem ao nível mais alto do Modelo de Regulação Afetivo-Semiótica, e são suficientemente poderosos para organizar a totalidade da psique da pessoa, uma vez que afetam as percepções, sentimentos, processos mentais superiores, e, fundamentalmente, a conduta humana (Branco et al., 2020). Impregnados de afeto e significação social e subjetiva (Branco, 2016), eles são mais resistentes à mudança, todavia, dada à característica dinâmica do Sistema de *Self* Dialógico, a qual abordaremos nas próximas subseções, eles nunca são totalmente rígidos, podendo ser alterados e se desenvolver (Valsiner, 2012, 2014).

A partir das elaborações teóricas da Psicologia Cultural-Semiótica, outros tópicos são inseridos nas investigações sobre os processos de desenvolvimento

humano. O primeiro diz respeito ao constructo trajetória, utilizado como a unidade de análise que permite o enfoque da totalidade da pessoa em seus processos singulares de desenvolvimento. Nele, encontramos uma potente alternativa teórica para o estudo dos processos de desenvolvimento humano, em contraposição a outros conceitos psicológicos tradicionalmente estabelecidos, como estágio, ciclo, idade e etc., que convergem com concepções teleológicas de estudos do curso de vida, ou seja, aquelas em que os processos de desenvolvimento humano são compreendidos como universais e, portanto, previsíveis (Sato et al., 2009).

Pode-se afirmar que trajetória é a síntese dinâmica irrepitível das múltiplas experiências pessoais vividas ao longo do curso de vida de um indivíduo e percebidas por ele(a) como o *self* em movimento. Trata-se da unidade entre o passado imaginado e o futuro antecipado, continuamente construído e reconstruído no fluxo do momento presente. Nela, o tempo flui de um passado infinito para um futuro infinito (Azevedo et al., 2020; Nascimento & Lopes de Oliveira, 2019). Em outras palavras, o desenvolvimento humano não é determinado pelo passado, mas sempre e necessariamente orientado ao futuro. Isso significa dizer que ele é um processo aberto e, por isso, sempre exposto à novidade (Lopes de Oliveira, 2021)

A noção de tempo irreversível é também central no enfoque semiótico da Psicologia Cultural. Ela tem como base o conceito de *durée* proposto pelo filósofo Henri Bergson (1859-1941), que é uma premissa importante no estudo de processos de desenvolvimento humano. “Irreversibilidade diz respeito ao tempo histórico, que está aberto a algumas possibilidades futuras e fechado a outras ao longo do processo de desenvolvimento de um determinado sistema” (Araújo & Lopes de Oliveira, 2020, p. 140, tradução livre). A ideia de irreversibilidade do tempo focaliza, pois, o caráter específico dos processos psicológicos, enquanto fenômenos não-estáticos e interdependentes (Sato et al., 2009).

A abordagem semiótica da Psicologia Cultural rompe com perspectivas individualistas e universalistas no campo psicológico e aponta a centralidade da cultura nos processos de constituição do *self*. Assim, contribui para fundamentar uma visão da cultura não como algo cristalizado, mas como um sistema complexo e dinâmico, que influencia os sujeitos e é, também, agentivamente construída pela ação concreta deles (Lopes de Oliveira, 2021).

Esse enfoque é fundamental para esta tese que, ao tempo em que almeja visibilizar às práticas e relações cotidianas que se dão na cultura coletiva da instituição investigada, fortemente atravessada pelo projeto moderno/colonial, conforme discutiremos ao longo desta tese, também carrega o compromisso com o anúncio de universidades promotoras de práticas dialógicas, fundamental à integração estudantil.

Na subseção seguinte, apresentamos a concepção de *self* não autorreferenciada, mas relacional e dialógica sob a qual se sustenta este estudo.

1.1.2 Paradigma dialógico da constituição do self

Não existe uma maneira consensual e única de se definir o paradigma dialógico, pois trata-se, simultaneamente, de uma ontologia e uma epistemologia alternativa reivindicadora do reconhecimento de que os significados e a existência humana são cocriados, gerados em meio a e a partir de relações dialógicas, de natureza semiótica. Nesse sentido, o dialogismo corresponde a uma epistemologia geral que abarca diversas teorias dialógicas presentes nas ciências humanas (Linell, 2009). Tais teorias, entre as quais a Psicologia Cultural Semiótica e a Teoria do *Self* Dialógico, enfocada nesta seção, se aproximam, como veremos, em diversos aspectos e compartilham o interesse em explicar como os seres humanos se relacionam com outros seres humanos, com o mundo e consigo mesmo, e como essas interações participam da constituição do *self* (Branco et al., 2020).

Desenhada originalmente no trabalho de Hermans, Kempen & Van Loon (1992), a Teoria do *Self* Dialógico resulta do diálogo entre três eixos teóricos: a teoria do *self* de William James (1842-1910), o interacionismo simbólico, elaborado por George Herbert Mead (1863-1931), e os estudos de crítica literária em torno do romance polifônico, empreendidos por Mikhail Bakhtin (1895-1975).

A abordagem de James, autor de um dos primeiros compêndios de Psicologia Geral, denominado *Princípios da Psicologia* (1890), trata de um *self* estendido, interdependente do outro *self*, que se torna parte do “meu” *self*, e não apenas algo externo a ele (Hermans & Gieser, 2012).

Mead, psicólogo social e egresso da escola de Chicago, interessou-se pela relação entre a subjetividade e o social, tal como James e estabeleceu uma importante distinção entre o eu (*I*) e o mim (*Me*) que se tornou central para o entendimento do *self* como sistema dialógico. Enquanto o primeiro (*I*) assume uma função de sujeito, autor e narrador; o segundo (*Me*), atua como uma espécie de ator personagem, com uma função mais reflexiva (Freire & Branco, 2016). De modo especial, o conceito de outro generalizado, introduzido por Mead na sua obra *Mente, Self e Sociedade* (1934), surge da ênfase dada pelo autor à interdependência entre o pessoal e o social quanto ao desenvolvimento do *self*. Embora nunca completamente elaborado nos trabalhos publicados por ele, tal conceito descreve o papel do outro como crucial para o desenvolvimento da consciência de um senso de si (Dodds et al., 1997).

Em Bakhtin (2013), mais especificamente em seu livro *Problemas da Poética de Dostoiévski*, encontramos a instigante elaboração em torno da noção de romance polifônico. Refere-se à característica plural, contraditória, conflitante e mesmo oposta das vozes (personagens). A partir das elaborações em torno da obra de Dostoiévski, Bakhtin afirma que um indivíduo pode viver em uma multiplicidade de mundos, com cada mundo tendo seus próprios autores e contando uma história relativamente independente dos autores dos outros mundos. Na obra de Dostoiévski, não existe um autor singular, mas cada personagem é dotado de uma voz, podendo ocupar uma posição ideológica em uma trama de eventos sociopolíticos e culturais. Os vários posicionamentos possíveis dão origem a uma multiplicidade de vozes as quais acompanham e se opõem uma à outra, de maneira dialógica. Nesse cenário polifônico, a voz do escritor, de acordo com Bakhtin, é apenas uma das posições ideológicas que participam das cadeias dialógicas em ação numa determinada trama.

O núcleo da contribuição da Teoria do *Self* Dialógico à Psicologia está, pois, na revisão profunda do conceito de *self*, levando em consideração a crítica ao individualismo científico e os desafios da contemporaneidade. Enquanto este conceito, ao menos na tradição cartesiana ocidental, refere-se à ideia de um sujeito autocontido, reflexivo e racional, o que envolve processos que ocorrem somente internamente, a posição epistêmica dialógica, por sua vez, sugere e aposta num *self* situado na fronteira entre o mundo público e o privado, no espaço entre a pessoa, o

outro e a realidade, de forma que os conteúdos transitam dinamicamente entre esses espaços (Hermans & Gieser, 2012).

A ideia de um *self* dialógico implica em uma concepção tal que privilegia o espaço semiótico entre o sujeito e o outro, externo ou interno. Nesse espaço são negociados signos que tanto podem ser internalizados, alterando, ou criando novas posições, como podem ser externalizados, na forma de novos modos de ação pessoal ou interação interpessoal (Hermans, 2001).

Como um processo espaço-temporal, o *self* flutua entre posições diferentes e até opostas (tanto dentro do *self*, quanto entre ele e os outros percebidos, lembrados ou imaginários). As vozes interagem como personagens de uma história ou filme, alternando-se em processos de pergunta e resposta, acordo e desacordo, conflito e cooperação, negociação e integração. Cada uma delas tem uma história para contar sobre suas próprias experiências e do seu próprio ponto de vista específico (Hermans & Gieser, 2012). Assim, a noção de *self* é definida pela matriz de relacionamentos em que a pessoa está envolvida (Bertheau et al., 2012).

Sob o paradigma dialógico, a multiplicidade do *self* é reconhecida, ao mesmo tempo em que sua coerência e unidade é preservada (Hermans, 2014). Compreender o *self* em sua dialogicidade tem se mostrado um caminho epistemológico interessante na busca de se explicar a natureza plural, relacional e, muitas vezes, contraditória do *self*, em seu contínuo processo de desenvolvimento (Freire & Branco, 2016).

Na subseção seguinte, aprofundamos a compreensão do paradigma dialógico do *self*, a partir da Teoria do Sistema de *Self* Dialógico.

1.1.3 O Sistema de *Self* Dialógico

A Teoria do Sistema de *Self* Dialógico, alinha-se ao enfoque sistêmico e desenvolvimental e tem como base a abordagem cultural semiótica e as formulações primeiras da Teoria do *Self* Dialógico. Elas são compatíveis pois se baseiam na sociogênese como ponto de partida epistemológico e reconhecem a relevância da alteridade e da construção dinâmica do *self* na ontogênese, isto é, na

trajetória de desenvolvimento ao longo do curso de vida e no fluxo do tempo irreversível (Branco et al., 2020).

Na teoria do Sistema de *Self* Dialógico, o conceito de Posicionamentos Dinâmicos do *Self* é tomado como uma alternativa à ideia de posições, advinda dos estudos de Hermans et al. (1992). Ele foi elaborado a partir da ideia de posicionamentos, desenvolvida por Branco (2016)⁷. Enquanto o termo posições sugere certa estaticidade, a expressão posicionamentos evidencia o caráter aberto, desenvolvimental e dinâmico do Sistema de *Self* Dialógico. Cada Posicionamento Dinâmico do *Self* funciona tanto como *I* (agência) e como *self* (reflexividade) (Branco et al., 2020).

Os Posicionamentos Dinâmicos do *Self* estão enraizados e integrados aos Campos Afetivos-Semióticos hipergeneralizados, conforme descritos por Valsiner (2012, 2014). Estes últimos possuem um papel chave em termos de constituição e desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico. Conforme afirmam Branco et al. (2020), é exatamente dentro de tais campos que os posicionamentos dinâmicos do *self* emergem e se desenvolvem.

Branco et al. (2009) fornecem um exemplo interessante de desenvolvimento do Sistema de *Self* Dialógico, a partir da análise do caso de Rosanne (nome fictício). Trata-se de uma jovem homossexual que teve que lidar com dois posicionamentos aparentemente muito difíceis de conciliar: eu como homossexual e eu como católica. A partir de suas narrativas sobre as suas experiências e suas reflexões, nota-se que, com o passar do tempo, ela desenvolveu um novo posicionamento dinâmico do *self* que lhe possibilitou conciliar os posicionamentos conflitantes anteriores: eu como uma missionária católica, capaz de relacionar-se e comunicar-se com a comunidade LGBTQIA+, em suas análises, majoritariamente composta por pessoas perdidas e em estado de sofrimento. Esse novo posicionamento se tornou central para o Sistema do *Self* Dialógico de Rosanne, auxiliando-a a melhor lidar com a ansiedade decorrente das tensões que ela havia experimentado anteriormente. As autoras observaram que o surgimento de *third positions*, como no caso de Rosanne, por elas analisado, pode originar-se de fortes tensões dentro do

⁷ O conceito de posicionamentos também é usado por outros teóricos, mas com diferentes propósitos, a exemplo de Davies & Harré (1990). Para estes autores, o posicionamento é um processo de construção da pessoa em relação com os discursos disponíveis, processo que a situa em certas narrativas de vida que geram formas de conceber a si mesma e aos demais.

Sistema de *Self* Dialógico, posteriormente, proporcionando equilíbrio e alívio de estresse. Nesta linha de argumentação, Branco et al. (2020) compreendem que as tensões afetivo-semióticas mantêm no sistema de *self* dialógico um movimento incessante, levando a construções e reconstruções capazes de produzir mudanças significativas, ou mesmo, novos Posicionamentos Dinâmicos do *Self*.

No âmbito do LABMIS e do GAIA, destacamos três estudos realizados a partir da Teoria do Sistema de *Self* Dialógico, que igualmente nos inspiram. O primeiro, intitulado Concepções Dinâmicas de Si de Crianças em Escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental, de Freire e Branco (2008), buscou compreender o desenvolvimento de crianças no último período dos anos iniciais em uma escola pública de Brasília, a partir da análise da emergência e da transformação nas Concepções Dinâmicas de Si.

O segundo, denominado Dinâmicas das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural, de Roncancio e Branco (2015), teve como objetivo geral caracterizar a maneira como as crianças constroem e reconstróem significações sobre si no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, em instituições públicas de Brasília/DF. Nesse trabalho, encontramos a categoria Posicionamentos Dinâmicos de Si, abordada nesta subseção. Ela possui, portanto, como antecedente, o conceito de Concepções Dinâmicas de Si, desenvolvido no trabalho de tese de Freire e Branco (2008). A expressão “concepções” foi revisada, por haver uma compreensão de que era pouco adequada a uma teoria dinâmica e desenvolvimental como a do Sistema de *Self* Dialógico (Roncancio & Branco, 2015; Branco et al., 2020).

O terceiro, por fim, intitulado Formação e Desenvolvimento do Agente Socioeducativo: um processo de revisão de campos afetivo-semióticos, de autoria de Cunha e Lopes de Oliveira (2021), teve como objetivo principal conhecer e problematizar o sistema de valores de agentes socioeducativos, particularmente sobre os fenômenos que os interpelam no cotidiano laboral. No modelo de pesquisa-intervenção, via curso de extensão, a pesquisa ratificou a relevância da mediação dialógica para a revisão dos campos afetivo-semióticos e dos posicionamentos do *self* dos(as) participantes.

Nas últimas décadas, como parte da problematização da separação sujeito/cultura, que historicamente marca a ciência psicológica, a psicologia

dialógica, abordagem crítica que integra o mosaico de teorias apresentadas nesta seção, tem se sensibilizado para a dimensão política e os jogos de poder inerentes à produção do conhecimento, e a importância de se valorizar contribuições teóricas outras, especialmente aquelas advindas do sul global.

Nessa trilha, na seção seguinte, refletimos a respeito da relevância da construção de um pensamento não-eurocentrado, socialmente comprometido com os(as) grupos historicamente subalternizados(as) e coerente com a realidade da dita América Latina⁸. Intencionando a produção de um conhecimento situado e crítico, apostamos num olhar dialógico para o estudo dos processos de desenvolvimento humano, considerando indispensável um giro decolonial pela aproximação do campo a um pensamento crítico de fronteira (Mignolo, 2000).

1.2 Pluriversalidade: um convite ao diálogo epistêmico

Nesta seção, a partir da episteme decolonial, argumentamos a cerca da relevância em buscar caminhos e possibilidades outras para a produção de conhecimento crítico em Psicologia do Desenvolvimento. A ideia de pluriversalidade, proposta pelo semiólogo argentino Walter Mignolo, implica a combinação das ações de visibilizar e validar epistemologias outras, que se oponham a desenhos globais e totalitários universais na produção de conhecimento (Mignolo, 2000).

1.2.1 O pensar/fazer decolonial: origens e projeto central

As origens do pensar/fazer decolonial ou descolonial (nesta tese, optamos pelo uso da primeira versão do termo, tal como o faz Catherine Walsh⁹), relacionam-se aos trabalhos empreendidos pelo que atualmente se conhece, a partir de Escobar (2003), como Grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (M/C/D). Trata-se de um importante coletivo da dita América Latina, cujos membros são

⁸ Para ver uma análise crítica da constituição da noção de América Latina, enquanto invenção fundamental à retórica da modernidade europeia, ver a obra de Mignolo (2007) *“La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial”*.

⁹ Walsh justifica que a supressão do “s” é uma opção sua para marcar uma distinção com o significado do “des” em castelhano, que poderia dar a entender um simples “[...] desarmar, desfazer ou inverter o colonial. [...]”. Com este jogo linguístico, procuro mostrar que não há estado nulo de colonialidade, mas sim posturas, posições, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, emergir e criar” (Walsh, 2013, p. 24-25, tradução livre).

provenientes de linhas de pensamento distintas, mas que convergiram em torno da proposta de um mesmo paradigma. Dele fazem parte autores como Edgardo Lander, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Zulma Palermo, entre outros, os quais remontam à década de 1990, momento que surgiu o Grupo M/C/D nos Estados Unidos, mais precisamente ao ano de 1992, quando também ocorre a primeira reimpressão da obra de Quijano, intitulada “*Colonialidad y Modernidad – Racionalidad*”. Nesse texto, o sociólogo peruano convoca a uma imperiosa crítica da racionalidade europeia mediante a ideia de decolonialidade.

Um caminho interessante para compreensão das especificidades do pensamento decolonial é por aproximação/diferenciação aos estudos pós-coloniais. Do que se convencionou chamar pós-colonialismo, pode-se depreender dois entendimentos: o primeiro, relaciona-se ao tempo histórico que sucede os processos de descolonização das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo, a partir do século XX, especialmente nos continentes asiático e africano; e o segundo, se refere ao conjunto das contribuições de autores oriundos principalmente dos estudos literários e culturais (H. Bhabha, F. Fanon, E. Said, para citar alguns nomes) que, a partir dos anos 1980, se notabilizaram em universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra, ao proporem a urgência da superação de relações de colonização, colonialismo e colonialidade. Tais estudos são, portanto, precursores do argumento pós-colonial, posteriormente radicalizado pelo grupo M/C/D. No entanto, diferente daquele, em que maior parte dos autores são latino-americanos, os estudos pós-coloniais são oriundos dos grandes centros de pesquisa do chamado “primeiro mundo” e surgiram com forte influência do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, a partir de onde, paradoxalmente, impactaram produções intelectuais mais periféricas (Ballestrin, 2013).

O M/C/D inspirou-se, principalmente, no trabalho do Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, constituído nos anos 1970 sob a liderança de Ranajit Guha, um dissidente do marxismo indiano, cujo objetivo era analisar criticamente a historiografia indiana produzida pelos ocidentais europeus. Os estudos subalternos tornaram-se conhecidos fora da Índia, nos anos 1980, especialmente através dos trabalhos de Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak, e

tinham como base as discussões pós-colonialistas na sua dimensão epistêmica, intelectual e política (Grosfoguel, 2010).

O Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos, como inicialmente se intitulava o Grupo M/C/D, diferenciava-se do grupo sul-asiático por seu foco nas experiências do povo latino-americano. Formado por intelectuais do continente americano e americanistas atuantes em diversas universidades, o grupo fragmentou-se em uma reunião ocorrida em 1998, devido a divergências teóricas internas, quando, então, ocorreram os primeiros encontros dos membros que passaram a integrar o M/C/D, que teve em Mignolo um de seus teóricos fundadores (Ballestrin, 2013). Todavia, a maioria dos pensadores subalternos latino-americanos, não migrou para o M/C/D.

Grosfoguel e Mignolo (2008), ao narrarem a respeito dos descontentamentos que eclodiram no interior do grupo latino-americano, apontam algumas razões para sua dissolução, entre elas, a incapacidade em romper com epistemologias, na análise dos autores, ainda centradas nos referenciais teóricos do Norte. “Salvo raras exceções, optaram por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela [...] a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos a estudar se encontraram no Sul” (Grosfoguel, 2010, p. 456). Para ele, o diálogo com os latino-americanistas tornou evidente a necessidade de descolonizar a epistemologia dominante, pois ela ainda se centrava nos chamados “quatro cavaleiros do Apocalipse”: Foucault, Derrida, Gramsci e Guha, considerando apenas o último como um teórico que pensa a partir do Sul.

Um outro aspecto trazido por Mignolo (2000) para a desagregação do Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos foi a disputa modernidade/pós-modernidade. Enquanto alguns membros consideravam a subalternidade uma crítica pós-moderna, sem problematizar a ideia de modernidade; outros a compreendiam como uma crítica decolonial, isto é, uma leitura não-eurocêntrica do eurocentrismo a partir dos saberes subalternos e silenciados.

O argumento central do grupo que tomou o partido da crítica decolonial – o M/C/D – consiste na transcendência epistemológica de projetos universais. Tal tarefa exige a superação radical do cânone de pensamento ocidental (de acordo com o M/C/D, nem os Grupos Latino-Americano e sequer o Sul-Asiático de Estudos Subalternos, lograram tal superação, pois a crítica de ambos ao eurocentrismo era

modesta) e o empreendimento de um diálogo crítico entre diversos projetos políticos/éticos/epistêmicos, de modo pluriversal. Em outras palavras, um diálogo com perspectivas/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul global, que pensam junto a e a partir de lugares sociais subalternizados (mulheres, LGBTQIA+, povos originários, quilombolas, assentados, crianças, jovens, idosos, etc.), destacando-se as contribuições dos estudos étnico-raciais e feministas críticos desenvolvidos por autoras chicanas e negras (G. Anzaldúa, P. H. Collins, C. L. Moraga, para citar algumas). Seguindo essa trilha, no decorrer desta tese faremos um exercício de diálogo a partir das contribuições do educador brasileiro Paulo Freire, cuja vida e obra é um verdadeiro compromisso com a decolonialidade, autores do grupo M/C/D e outros(as) que vêm trabalhando com o paradigma dialógico do desenvolvimento humano, apresentado em seção anterior.

A seguir, aprofundaremos o debate sobre o projeto do M/C/D, acima destacado, tomando como ponto de partida a abordagem das categorias inter-relacionadas modernidade/colonialidade. Apontaremos outros conceitos importantes no campo do pensamento decolonial e que decorrem deste par indissociável, ratificando a sua importância para estudos como este, que possuem em seu escopo, entre outras matérias, contribuir com a crítica ao projeto moderno/colonial nas universidades públicas brasileiras.

1.2.2 Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade

No projeto epistêmico defendido pelo grupo M/C/D, a modernidade originou-se junto à colonialidade, pela invasão do território que posteriormente seria denominado América e o controle do Atlântico pela Europa, entre o final do século XV e início do século XVI, e não no Iluminismo ou na Revolução Industrial, como se costuma propagar (Mignolo, 2005). Essa virada conceitual traz implicações importantes para a forma como se concebe a modernidade e sua retórica de emancipação, enquanto uma de suas faces, visível e celebratória, que obscurece uma outra – a colonialidade – marcada por silenciamentos, violências e opressões (Quijano, 1991).

A colonialidade se constitui e adquire recursos para se consolidar, com a invasão da dita América, ao definir-se os povos originários como sem alma, não

humanos, sub-humanos, ou, ainda, potencialmente humanos, necessitando de aval europeu para se tornarem humanos, em geral, via práticas de evangelização e submissão às crenças e aos valores estrangeiros.

Com a emancipação dos países latino-americanos, no início do século XIX, iniciou-se um processo de descolonização parcial, em que as repúblicas conseguiram livrar-se do peso da dominação política das metrópoles, contudo, os efeitos da colonialidade continuaram a impactar a vida nessas sociedades. Portanto, pode-se afirmar que o colonialismo, enquanto fenômeno histórico superado, precede e origina a colonialidade, mas esta última sobrevive àquele e segue marcando profundamente as sociedades latino-americanas, pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas que possibilitam a reprodução de relações de dominação (Quintero, Figueira & Elizalde, 2019).

Uma outra distinção importante feita por Quijano (1991), estreitamente relacionada às noções de colonialismo e colonialidade é a de decolonização e decolonialidade. A primeira refere-se aos processos de superação do colonialismo, geralmente dado através de lutas anticoloniais. A segunda, por sua vez, de grande importância para esta tese, refere-se ao processo de transcender historicamente as relações de desumanização e colonização, nas suas diversas facetas, que continuam a marcar o imaginário das populações de ex-colônias, mesmo após sua emancipação política.

Atualmente, os estudos decoloniais têm se desenvolvido sob duas direções: uma está interessada em revisitar obras invisibilizadas e esquecidas do pensamento crítico do Sul global e a outra relaciona-se à expansão do arcabouço teórico e conceitual da decolonialidade. A partir da ideia de colonialidade do poder (Quijano, 1991), enquanto o padrão de dominação global que se constitui em razão da expansão mercantil europeia em direção às colônias nas Américas, autores do grupo M/C/D tomaram o substantivo colonialidade para utilizá-lo em outras dimensões e campos, levando à proposição de quatro outros conceitos muito importantes nesta tese. Ainda que articulados à questão do poder, costumam ser abordados de forma diferenciada, são eles: colonialidade do saber, do ser, da natureza e do gênero (Quintero, Figueira & Elizalde, 2019).

O primeiro refere-se à dimensão epistêmica da colonialidade do poder que se expressa no estabelecimento de hierarquizações nas modalidades de produção de

conhecimento nas quais o saber científico ocidental opera como o paradigma que subalterniza outras modalidades de conhecimento. Eduardo Lander (2000) discutiu a respeito deste conceito com sistematicidade na obra *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Ele se refere ao caráter eurocêntrico do conhecimento moderno, enquanto *locus* epistêmico, e sua articulação com as formas de dominação colonial em que, por um lado, a experiência local europeia é tomada como modelo normativo a seguir e, por outro, seus dispositivos de conhecimento são considerados como os únicos dignos de creditação.

A noção de “ponto zero”, articulada pelo filósofo colombiano Santiago Castro-Gómez (2007), relaciona-se diretamente a de colonialidade do saber e eurocentrismo e envolve um olhar colonial sobre os outros e o mundo. No texto *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*, Santiago Castro-Gómez debate acerca da relação entre as universidades latino-americanas e a colonialidade do saber, apoiando-se nos trabalhos desenvolvidos pelo sociólogo venezuelano Edgar Lander e também no livro *La condición posmoderna*, de Jean-François Lyotard. Neste último, são apresentados dois meta-relatos que teriam servido para legitimar a produção e a organização do conhecimento na chamada modernidade, de acordo com o autor, tão presente nas universidades. O primeiro meta-relato é o da educação do povo. De acordo com essa narrativa, todas as nações possuem o direito de gozar das vantagens advindas do acesso à ciência e à tecnologia, a fim de melhorarem as condições de vida materiais para todos que delas fazem parte. A universidade é vista, então, como a instituição que oferece ao povo os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento. O segundo meta-relato, traz Castro-Gómez (2007), é o do progresso moral da humanidade. O foco aqui não reside tanto nos saberes técnicos e científicos, mas nas humanidades. Em ambos os modelos, a universidade é reconhecida não somente como o lugar onde se produz conhecimento necessário que conduz ao progresso material e moral da sociedade, mas também como o núcleo vigilante dessa legitimidade.

Um primeiro elemento comum entre as duas narrativas, na perspectiva de Castro-Gómez (2007), é a hierarquização dos conhecimentos e o enrijecimento das fronteiras epistêmicas. Um segundo, é o reconhecimento da universidade como o

lugar privilegiado na produção de conhecimentos. Os dois modelos sugerem que as instituições de Ensino Superior funcionam como o panóptico de Foucault, estabelecendo as fronteiras entre o que seria acolhido como conhecimento legítimo ou considerado ilegítimo, útil ou inútil. Por estas características, o autor compreende que a universidade dita latino-americana reproduz o modelo epistêmico moderno/colonial que ele denomina de ponto zero. Ele se refere ao conhecimento arrogante, que se basta e que não necessita afirmar seu lugar de enunciação. Também diz respeito às formas de conhecimento com pretensões de neutralidade e universalidade.

Mais à frente, na parte III desta tese, quando trataremos sobre as práticas e relações entre discentes participantes da pesquisa, amigos(as) e familiares, será retomada com mais detalhes a noção de ponto zero para iluminar as nossas reflexões sobre as fricções que se dão na fronteira universidade e outros setores da sociedade, e que impactam diretamente na efetiva integração estudantil.

Outro conceito, engendrado pelo de colonialidade do poder e do saber, e proposto pelo filósofo porto riquenho, radicado nos Estados Unidos, Nelson Maldonado-Torres (2007) é o de colonialidade do ser. Ele afirma que a partir da centralidade do conhecimento na modernidade pode-se produzir uma desqualificação do outro, como uma espécie de negação ontológica. Sob esta perspectiva, não pensar em termos modernos, se traduzirá no não ser, numa justificativa para a dominação e a exploração. A colonialidade do ser se refere, portanto, aos efeitos da colonialidade na experiência vivida dos subalternos coloniais, mas também nos setores dominantes. Esses efeitos, destaca o autor, atravessam a constituição ontológica tanto de quem se encontra do lado da diferença colonial, como de quem se situa do lado do colonizador. Pode-se afirmar que a inferiorização do subalterno colonial que, em seu ponto mais extremo, pode ser entendida como desumanização, é uma das características da colonialidade do ser. A ideia de raça, por exemplo, enquanto uma das invenções mais perversas da racionalidade moderna/colonial, constitui-se, conforme Maldonado-Torres (2007), numa justificativa para desumanização.

A noção de colonialidade da natureza, por sua vez, procura aproximar a questão ecológica do debate sobre colonialidade. Mais recentemente, o autor Héctor Alimonda (2011), apontou de que maneira a natureza é afetada pela

colonialidade, à medida que é vista como um espaço subalterno passível de ser explorado ou modificado conforme as necessidades do regime de acumulação capitalista vigente.

Por fim, a ideia de colonialidade de gênero (e da sexualidade) foi, certamente, uma das questões menos trabalhada pelos estudos decoloniais atuais, apesar de haverem muitos pontos de contato entre as teoria feminista latino-americana contemporânea, as tendências pós-coloniais e os estudos decoloniais. Essa ausência foi alvo de muitas críticas pelas feministas decoloniais Ochy Curiel (2007) e Maria Lugones (2008) em importantes trabalhos (Quintero, Figueira & Elizalde, 2019).

A seguir, argumentando a favor da construção de projetos epistêmicos transmodernos e pluriversais, em suma, dialógicos, tomamos o conceito de pensamento crítico de fronteira (Mignolo, 2000) e aprofundamos o debate a respeito da necessidade de ultrapassar a modernidade eurocêntrica, sem, contudo, desperdiçar as suas contribuições relevantes, tampouco reforçar qualquer tipo de fundamentalismo, seja hegemônico (eurocêntrico) ou marginal (“terceiro-mundista”).

1.2.3 Para decolonizar a geopolítica de produção do conhecimento: a ideia de pensamento crítico de fronteira

Paradigma outro e outro paradigma (Mignolo, 2003) são conceitos caros ao grupo M/C/D e também a esta tese, comprometida com o diálogo entre sujeitos e saberes. Enquanto a ideia de paradigma outro relaciona-se à pluriversalidade e se caracteriza por pensar a partir e desde a diferença colonial, mediante a abertura às histórias locais a que foram negados potencial epistêmico, ou, no melhor dos casos, são consideradas como saberes e experiências locais. Outro paradigma, por sua vez, implica o acréscimo de mais um, sem haver uma problematização dos anteriores, aproximando-se da ideia de manutenção de um projeto neutro e universal. A noção de pensamento crítico de fronteira, objeto de discussão desta subseção, alinha-se com a de paradigma outro.

Inspirado em pensadores críticos chicanos como Gloria Anzaldúa (1987) e José David Saldivar (1997), Mignolo (2000) chamou de pensamento crítico de fronteira a resposta epistêmica do sujeito subalterno à racionalidade moderna

eurocêntrica, qual seja: ao invés de rejeitar totalmente a modernidade, numa espécie de absolutismo fundamentalista, ao trabalhar com epistemologias de fronteira, como as cosmologias e os saberes subalternos, a *episteme* moderna é problematizada.

Outra importante distinção feita por Mignolo (2000) relacionada à ideia de percorrer um pensar/fazer fronteiriço e que, diga-se de passagem, é um argumento interessante do pensamento decolonial para aqueles que o acusam de absolutismo fundamentalista periférico, é entre pensamento fronteiriço forte e pensamento fronteiriço débil. Enquanto o primeiro surge desde a perspectiva de subalternidade colonial, o segundo diz respeito àqueles que se identificam com os(as) excluídos(as), muito embora não partam do mesmo *lócus* de enunciação. Para o autor, quando o lugar de enunciação coincide com a perspectiva epistêmica, isto é, a partir de qual lugar se pensa, tem-se um pensamento fronteiriço forte; contudo, se o lugar de enunciação não é o da diferença colonial, mas há uma posição epistêmica assumida que se identifica com a subalternidade colonial, tem-se um pensamento fronteiriço débil. Os dois tipos de pensamento, atesta o autor argentino, são necessários para empreender importantes e urgentes transformações no campo da geopolítica do conhecimento.

Pensar e construir conhecimento científico socialmente relevante na fronteira é intervir epistêmica e política em direção a decolonização da geopolítica de produção de conhecimento eurocentrada e dos desenhos totalitários de caráter universalista dela decorrentes, descentrando-os em um projeto transmoderno pluriversal, onde saberes e experiências invisibilizados sejam visibilizados e muitos mundos sejam possíveis.

A seguir, apostando na pluriversalidade (Mignolo, 2000), apresentamos aspectos importantes do pensamento de Paulo Freire para esta tese, onde ele é interpretado como um dos precursores de um pensar/fazer decolonial desde o Brasil, imbuído da denúncia do antidiálogo promotor de desumanização e do anúncio do diálogo.

1.3 Paulo Freire: precursor de um pensar/fazer decolonial desde o Brasil

Longe de pretender realizar uma exegese da biobibliografia de Paulo Freire, esta seção tem como objetivo trazer elementos que permitam pensá-lo como um importante autor-educador que, ao ser (re)lido e (re)interpretado a partir de conceitos desenvolvidos pelo grupo M/C/D, pode contribuir com o argumento principal desta tese, qual seja, a importância da promoção de práticas dialógicas nas universidades públicas como possibilidade de superação da desumanização/colonialidade e para a efetiva integração estudantil.

Ao mesmo tempo, compreendemos que o pensar/fazer freiriano pode oferecer elementos interessantes para a reflexão sobre o papel dos(as) pesquisadores(as) na promoção de dinâmicas decoloniais na produção de conhecimento, de modo que favoreça a humanização e agencialidade dos(as) participantes da pesquisa, o que é particularmente relevante quando se é orientado por um paradigma crítico e dialógico, como neste estudo em Psicologia do Desenvolvimento.

1.3.1 A denúncia da antidualogicidade

A educação, defende Freire (1967/2019), é terreno para prática da liberdade, a qual consiste em aprender a dizer a própria palavra, isto é, expressar-se ativamente, decidir, problematizar, criar e recriar o mundo com a alteridade a partir do diálogo, não podendo, em hipótese alguma, ser privilégio de alguns(mas) poucos(as) que dominam uma maioria (Freire, 1968/2019).

A crítica ao que denomina de concepção bancária de educação é, para Freire (1967/2019), a base de uma educação como prática da liberdade. No bancarismo, preterindo a própria ignorância, o(a) educador acredita que é o(a) único(a) que sabe e que pode conduzir os(as) educandos(as), carentes de saberes, à memorização mecânica do conteúdo narrado. Assim, os comunicados e as prescrições são preteridos pelo(a) educador(a) em relação à comunicação/diálogo. Essa situação, transforma os(as) educandos(as) em recipientes vazios a serem preenchidos pelo(a) educador(a), restando-lhes apenas a ação de guardar e arquivar os depósitos daquele(a). Na realidade, contudo, destaca Freire (1968/2019), são os(as) próprios (as) educandos(as) os(as) verdadeiros(as) arquivados(as) e, nesse processo, transformados(as) em quase coisas.

A educação bancária, afirma Freire (1983), é reflexo de uma sociedade opressora e defensora de uma cultura fortemente antidialógica que, alicerçada no mito da ignorância, admite que o outro/oprimido é sempre aquele(a) que nada sabe e que, por isso, deve silenciar-se para apreender, passivamente, os depósitos de outrem. Nessa perspectiva, o saber é visto como uma espécie de caridade dos(as) que se julgam sábios(as) àqueles(as) que, supostamente, nada sabem.

Para Freire (1968/2019), o maior interesse de um(a) docente que se apresenta como uma liderança antidialógica, reside em assumir um posicionamento dominador/opressor nas suas relações com o(a) discente/oprimido(a) e seu escopo é conquistá-los(as), em outras palavras, sua intenção é aproximar-se deles(as) com o intuito de depositar-lhes algo que, desprovidos(as), ainda não possuem.

A partir do debate sobre a relação docente-discente, mediada por prescrições e depósitos, Freire (1968/2019) trata sobre a relação oprimido-opressor, e, para isso, retoma a dialética hegeliana. Ele usa a analogia do senhor e do escravo para demonstrar como a classe opressora e a classe oprimida se constituem mutuamente e como uma necessita da outra. As duas são polos opostos e dependentes em uma relação de contradição, na medida em que o(a) oprimido(a) hospeda em si características do(a) opressor(a) internalizadas ao longo do processo de educação e socialização no contexto de uma cultura opressora. Isso ocorre, por exemplo, quando ele(a) acredita que, de fato, nada sabe, e se mantém numa posição inferiorizada e de autodesvalia; ou, então, julga que o outro (patrão, médico, docente, etc.) é, de fato, superior e que sua autoridade é inquestionável; ou, ainda, que a desigualdade social é uma estrutura imutável, pois sempre existiu e que sua própria situação de miséria é uma fatalidade do destino e não uma injustiça social sem precedentes e etc.

Essa relação dialética entre opressor(a)-oprimido(a), processo gerador da desqualificação de sujeitos, levando-os a pensar e ver o mundo a partir de categorias que não são suas, porque as suas são, supostamente, primitivas e atrasadas, é um dos temas ao qual se dedica o grupo M/C/D. Assim, pode-se dizer que quando Freire aponta a antidialogicidade como um conjunto de práticas que, entre outras características, sustentadas no mito da ignorância do outro, desumaniza e aliena os sujeitos, silenciando-lhes, ele está inaugurando a problematização que, como vimos, os estudos desenvolvidos pelo grupo M/C/D

denominarão colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007) e colonialidade do saber (Lander, 2000), a partir das categorias inter-relacionadas colonialidade/modernidade.

É importante destacarmos que a ideia de oprimido(a) em Freire possui pontos de convergência e divergência com a de colonizado(a), presente nos estudos do grupo M/C/D. Tal como o(a) colonizado(a), o(a) oprimido(a) é aquele que, não sendo chamado(a) a tecer teias dialógicas, é coisificado(a)/desumanizado(a). A categoria oprimido, todavia, passa mais pela impossibilidade de dizer a própria palavra e se libertar para ser gente do que por outras características que, como vimos na seção anterior, marcam os estudos decoloniais e que são pontos relevantes na noção de colonizado(a), como a ideia de raça. Os estudos decoloniais atestam, por exemplo, que, considerados sem alma e/ou razão e, portanto, sem a capacidade de compreender e enunciar adequadamente o mundo, os povos originários da dita América Latina foram subalternizados, folclorizados, invisibilizados e colonizados a partir da invenção da raça, o que justificou opressões e violências de toda ordem por parte dos(as) colonizadores(as).

Um posicionamento antidialógico e opressor é, de acordo com Freire (1968/2019), caracterizado pelo esforço pela conquista e a objetificação do outro. A promoção do distanciamento e das separações entre os(as) oprimidos(as) é um de seus instrumentos. Para o autor, toda ação que possa, mesmo que incipientemente, proporcionar que os(as) oprimidos(as) se unam e se organizem em torno de alguma luta, é reprimida pelos(as) opressores(as) através de métodos, inclusive, violentos, pois se sabe que, unificados(as) e organizados(as), eles(as) farão de suas dificuldades a força para transformação de suas realidades e, divididos(as), tendem a ser mais propensos(as) ao dirigismo e à dominação.

A invasão cultural, como o incitamento às divisões entre os(as) oprimidos(as), serve também à conquista do outro. De acordo com Freire (1968/2019), ela é caracterizada pelo desrespeito às potencialidades do ser, impondo-lhes sua visão de mundo, inibindo a criatividade e a expansão. Como em todas as modalidades da ação antidialógica, na invasão cultural, os(as) invasores(as) são os(as) autores(as) e atores(as) do processo, os sujeitos; enquanto os(as) invadidos(as), os objetos de suas ações. “Os invasores modelam, os invadidos são modelados. Os invasores optam, os invadidos seguem sua opção. Pelo menos é esta a expectativa daqueles.

Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores” (Freire, 1968/2019, p. 205).

Essa posição, insere os(as) opressores(as) num lugar muito próximo àquele ocupado pelos(as) colonizadores(as), que, ao se estabelecerem nas colônias, trouxeram com eles um modelo de colonização marcado pela dominação e exploração dos saberes e fazeres dos(as) colonizados(as), impondo-lhes costumes e práticas advindos de seu continente de origem e, conseqüentemente, fomentando a desvalorização da cultura local.

A manipulação do outro, traz Freire (1968/2019), é uma outra face de uma liderança antidialógica. Ela aparece como uma forma dissimulada de organização dos(as) opressores(as) para evitar o seu oposto, que é a organização coletiva autêntica das massas populares emersas e emergindo. O autor evidencia que a manipulação se dá, entre outras formas, via ações assistencialistas não comprometidas com a garantia de direitos. Elas funcionam como instrumento a serviço da conquista e atuam junto às massas, distraíndo-as em relação às verdadeiras causas de seus problemas, bem como, quanto às possibilidades de construção de alternativas conjuntas.

Para Freire (1968/2019; 1983), a superação da contradição opressor/oprimido e da desumanização, bases da antidialogicidade, não pode se dar fora de um contexto dialógico, em que o outro é reconhecido como sujeito de saberes, ativo, participativo e crítico, conforme discutimos.

1.3.2 O anúncio da ação dialógica revolucionária

Se a ação antidialógica, como vimos, implica um sujeito que, conquistando o outro, desumaniza-o; a ação dialógica, por sua vez, suscita sujeitos que se encontram para transformação do mundo em colaboração. Em outras palavras, pode-se afirmar que enquanto a ação antidialógica é opressora, o modelo dialógico é revolucionário, na medida em que nele “já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas os homens¹⁰ se libertam em comunhão” (Freire, 1968/2019, p. 179).

¹⁰ Reproduzo aqui trecho de Freire, tal como aparece em *Pedagogia do Oprimido*. No entanto, devo destacar que a aproximação com os estudos de gênero, especialmente a teoria *queer*, desperte incômodo com o uso da categoria “homens”. Anos depois, ao escrever *Pedagogia da Esperança*,

Para Freire (1968/2019), se o compromisso do(a) educador(a), enquanto liderança revolucionária, é com a superação da contradição opressor(a)/oprimido(a), distinguir-se de uma liderança antidialógica é indispensável. Assim, a sua *práxis* não pode dar-se sem a participação ativa e a reflexão dos outros, tampouco fora de uma relação horizontal. A ação dialógica que para o autor é revolução, “não pode ser feita para o povo pela liderança, nem por ele, para ela, mas por ambos, numa solidariedade que não pode ser quebrada” (Freire, 1968/2019, p. 174).

O ponto de partida da solidariedade de que trata Freire (1992) está, portanto, em construir soluções conjuntas pelo diálogo e, nesse sentido, ela opõe-se à prática assistencialista, pois enquanto esta transforma o indivíduo em objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria (re)construção, àquela reconhece a agencialidade humana e aposta na co-construção da realidade.

No modelo dialógico freiriano, a liderança se engaja no esforço incansável pela união dos(as) oprimidos(as) entre si, e deles com ela, para descobrirem-se como sujeitos que já não podem continuar sendo quase coisas (Freire, 1968/2019). Essa postura, o diferencia de uma liderança antidialógica, cujo compromisso está na divisão dos oprimidos(as).

À invasão cultural, característica de uma liderança antidialógica, se contrapõe à síntese cultural. Enquanto na primeira, os chamados atores se superpõem com sua ação a outros que ocupam a posição de espectadores, seus objetos; na segunda, os(as) atores(as) se integram dialogicamente com as pessoas, que também são atores(as) da ação que ambos exercem sobre/com o mundo (Freire, 1968/2019; 1983).

Pode-se dizer que a biobibliografia de Freire, mais especificamente, a sua obra *Pedagogia do Oprimido*, contribui sobremaneira para reflexão sobre decolonialidade do ser e do saber. O diálogo revolucionário proposto pelo autor é, em si, decolonizante, pois traz o compromisso fundante de recuperação da humanidade usurpada pelo antidiálogo coisificador.

Todo o empenho de Freire em sua vida e obra se fixou na busca por uma educação dialógica e promotora do ser mais (1967/2019), comprometida com o que

Freire reconhece o uso equivocado do termo. Ainda assim, a solução proposta foi binarista: em vez de utilizar somente “homens”, incluir “homens e mulheres”. Tal limitação na biobibliografia freiriana, contudo, não implica desprezar toda a sua relevância para a crítica à antidialogicidade e para a reflexão sobre um pensar/fazer decolonial desde o Brasil, ainda que reconheça que ele demanda a superação de binarismos diversos.

ele chama de homem-sujeito. Como veremos, trata-se do engajamento com a formação de um sujeito ativo e transformador, que não está apenas no mundo, mas com ele, de modo que sua posição não se esgota em passividade, superando a atitude de simples acomodação e ajustamento.

1.3.3 O ser mais: a busca pela humanização

A categoria “ser mais” encontra-se situada na vida e obra de Freire como um conceito chave para sua concepção de ser humano. Freire (1968/2019) concebe “ser mais” como a busca pela humanização e defende que somente a partir do diálogo crítico e problematizador, é possível aos(às) oprimidos(as) a superação da quase coisificação a que são submetidos(as) pelos(as) opressores(as).

Em *Pedagogia da Esperança*, livro que, segundo o próprio Freire (1992), é um reencontro com a *Pedagogia do Oprimido*, escrita anos antes, ele argumenta que a vocação ontológica do ser humano é a luta pela humanização, ante às realidades históricas de desumanização de milhões de pessoas, que não se verifica somente naqueles(as) que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, em quem a deturpa dos outros. Esse é um tópico interessante no pensar/fazer de Freire que converge com uma ideia importante desenvolvida pelo grupo M/C/D, que, como vimos na seção anterior, entende que os efeitos da colonialidade perpassam a constituição ontológica tanto de quem se encontra do lado da diferença colonial, como de quem se situa do lado do colonizador.

Para Freire (1992), é somente quando se liberta o(a) oprimido(a) que o(a) opressor(a) é libertado(a), em outras palavras, estes(as) últimos(as) nem libertam alguém, tampouco se libertam; em suma, somente podem ser libertados(as) pelo(a) oprimido(a). Assim, o educador defende a pedagogia do oprimido, enquanto pedagogia humanista e libertadora, que possui dois momentos distintos: um primeiro, em que desvelando os sistemas de opressão em que se inserem, os(as) oprimidos(as) se comprometem com a superação da contradição oprimido/opressor; e um segundo, em que transformada a realidade opressora, a pedagogia deixa de ser do(a) oprimido(a) e passa a ser de uma coletividade, em permanente processo de humanização.

A ideia de humanizar, na acepção freiriana, pode ser interpretada como sinônimo de “tornar-se sujeito”, como algo a ser construído, isto é, não se nasce humano, mas se torna cotidianamente pela prática dialógica, reflexiva e ativa. Ora, sujeito, nessa perspectiva, é alguém que atua ativamente e não é um mero coadjuvante e receptor de ordens e conhecimentos. O “não ser”, por sua vez, embora pareça contraditório, uma vez que sempre somos de alguma forma, tem na biobibliografia freiriana o sentido de negação e violação do ser, ou o impedimento de ser, que, para Freire (1968/2019; 1992) se dá pela cultura do silenciamento.

Na perspectiva freiriana, o mundo não está sujeito à mera contemplação, enquanto uma apresentação a ser olhada e apreciada, é antes, uma espécie de provocação e de convocação à atuação crítica e engajada. Em convergência com o paradigma cultural dialógico do desenvolvimento, discutido na seção 1 desta tese, a concepção freiriana de sujeito aposta na agencialidade e na capacidade humana de sair de uma posição passiva e marginalizada, para se lançar no/com o mundo de forma agentiva.

Como psicólogos(as) culturais dialógicos, desenvolvendo pesquisas em contexto escolar e comprometidos(as) com a produção de conhecimento em psicologia sob bases críticas e promotoras da agencialidade humana, é fundamental ter clareza do nosso necessário empenho com a ação dialógica humanizadora, sem a qual não é possível a assunção da utopia e a conquista da liberdade de dizer a própria palavra, de que nos fala Freire (1967/2019). Humanizar, enquanto processo eminentemente dialógico, demanda relações solidárias e exige o reconhecimento dos outros como sujeitos de saberes e experiências que importam.

O contexto empírico, como a educação, também pode ser um cenário propício à prática da liberdade. Isso demanda que se façam sujeitos da pesquisa, tanto aqueles(as) que investigam, quanto aqueles(as) que dela participam, os(as) quais, num modelo tradicional, supostamente, seriam os objetos da investigação.

Enquanto liderança dialógica, inspirando-se na episteme freiriana, é importante que o(a) pesquisador(a) compreenda que seu pensar/fazer somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar/fazer do outro (participante da pesquisa), mediatizados ambos pelo diálogo.

PARTE II

Nesta parte da tese, considerando os pressupostos teórico-epistemológicos apresentados anteriormente, apontamos os objetivos geral e específicos deste estudo, constantemente revisitados, e as especificidades desta pesquisa que, como veremos, encontrou na extensão universitária um contexto propício à realização de pesquisa crítica em Psicologia do Desenvolvimento em contexto escolar.

2.1 Objetivos

Considerando que o desenvolvimento humano ocorre por meio da relação de constituição bidirecional sujeito/cultura, o objetivo geral deste estudo é compreender, nas perspectivas teóricas decolonial e dialógica, a partir das narrativas e atuações negociadas no contexto de uma ação de extensão/intervenção, de que modo os percalços, no percurso acadêmico de estudantes universitários(as), oriundos de grupos historicamente marginalizados do Ensino Superior, estão relacionados a processos de desumanização/colonialidade.

Por sua vez, o objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos, a saber:

1. Analisar e discutir os significados co-construídos por participantes da ação de extensão/intervenção a respeito da cultura universitária, inclusive a pesquisadora extensionista, com foco nas tensões e fricções inerentes às práticas e relações cotidianas.
2. Identificar, analisar e discutir, por meio de estudo de caso, os processos de desenvolvimento pessoal de uma estudante universitária, mediados pela participação na ação de extensão/intervenção.
3. Gerar subsídios teórico-metodológicos comprometidos com o anúncio do diálogo humanizador nas universidades públicas.

2.2 O percurso de uma pesquisa articulada à extensão universitária

Em estreito alinhamento à Política Nacional de Extensão Universitária, aprovada no ano de 2012, no XXXI Encontro Nacional do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em Manaus, que interpela a pós-graduação nacional à produção acadêmica a partir de ações extensionistas, esta seção trata sobre o processo de coconstrução e análise das informações deste estudo, elaborado a partir da aliança profícua entre a modalidade de pesquisa participativa denominada pesquisa-intervenção e a extensão universitária.

Como veremos ao longo desta tese, fundamentando-se no paradigma dialógico do desenvolvimento humano e almejando a promoção de dinâmicas decoloniais na produção de conhecimento, ela ensejou possibilidades interessantes de exercício do diálogo, no enfoque da criticidade e da agencialidade nas trajetórias dos(as) envolvidos(as), ao tempo em que permitiu a apreensão de experiências e saberes singulares e relevantes, nem sempre visibilizados na universidade.

2.2.1 Pesquisa-intervenção: compromisso com a crítica e a transformação da realidade

Ainda que boa parte das iniciativas de pesquisa participante sejam desenvolvidas, sobretudo, ao sul do Equador, à margem das universidades, partindo de e construído com os corpos subalternizados; paradoxalmente, na maior parte dos casos, são cenários e autores(as) do mundo acadêmico do norte global os(as) que são lembrados(as) como os(as) criadores(as) desta modalidade de pesquisa. Os trabalhos de Kurt Lewin (1890-1947) e de Karl Marx (1818-1883) são os mais citados; não raro, cientistas sociais, educadores(as) e psicólogos(as) criadores(as) ou integrantes de pesquisas e/ou trabalhos pedagógicos e/ou sociais que privilegiem uma participação mais ativa, crítica e criativa dos(as) envolvidos(as) sejam reconhecidos como cocriadores dos fundamentos das metodologias participativas em pesquisa (Brandão & Streck, 2006).

Na maioria dos casos, as diferentes experiências de pesquisa participante surgem dentro dos movimentos sociais populares ou emergem como uma proposta de se colocarem a serviço de seus projetos emancipatórios. Difundiram-se em vários momentos, dos anos 1970 em diante, no âmbito e como um importante instrumento de ação nos trabalhos de educação popular, na esteira do pensamento e da ação de pessoas como Mahatma Gandhi, Franz Fanon, Paulo Freire, Camilo Torres, Gustavo Gutierrez, João Bosco Pinto, Leonardo Boff e Orlando Fals Borda. Tais pensadores, que se distribuem em, pelo menos, três continentes do chamado Terceiro Mundo, notabilizaram-se por difundirem suas práticas enquanto formas de resistência às diferentes propostas de desenvolvimento social pensadas desde o Norte Global. No Brasil, as experiências de pesquisa participante estão associadas, de forma indireta, aos processos de ação política e pedagógica que culminaram na

criação do Partido dos Trabalhadores (PT) e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cuja proximidade constante com a educação popular e com as comunidades eclesiais de base originadas da teologia da libertação é bastante reconhecida (Brandão, 1984; Brandão & Streck, 2006).

Não há uma unidade de princípios teóricos e metodológicos envolvendo a pesquisa participativa, mas uma variação de nomes a ela associados e uma diversidade de práticas com finalidades distintas. Especialmente na dita América Latina, há várias tradições de pensamento e ações que lhe conferem alcance e significados diferentes. Há, contudo, um consenso em alguns princípios como a ideia de que a ciência nunca é neutra e objetiva, sobretudo quando há pretensões de sê-lo. Portanto, sua marca é o reconhecimento de que os sujeitos participantes são algo mais do que apenas beneficiários passivos dos efeitos diretos e indiretos da pesquisa; são sujeitos ativos e participativos; e sua proximidade com a educação popular, que lhe confere o compromisso de produzir um conhecimento que contribua diretamente com a justiça social e a solidariedade (Streck & Adams, 2014).

No Brasil, a construção singular da linha de pesquisa participativa adotada nesta tese, a pesquisa-intervenção, está associada às práticas de educação popular na América Latina e ao movimento institucionalista francês, na década de 1960, enquanto experiências em meio às quais ela se constituirá como uma prática ética, estética e política, caracterizada, entre outros aspectos, pela implicação do(a) pesquisador(a) com a realidade estudada (Rocha & Aguiar, 2003). Ela surge em resposta às críticas que passaram a ser endereçadas à hegemonia do saber científico e aos pressupostos epistêmicos do positivismo, em particular o universalismo, o individualismo, a objetividade e a neutralidade (Portugal, 2008).

O reconhecimento da complexidade dos fenômenos estudados, especialmente advindo das ciências sociais, desencadeou uma reviravolta naquele *modus operandi* típico de produção de conhecimento científico, que se caracteriza por diferenciar pesquisadores(as) e pesquisandos(as) segundo papéis distintos, por manter o leme da pesquisa nas mãos do(a) pesquisador(a) e, desse modo, evidenciar relações de poder que tendem a dificultar a produção de novidade, levando à reprodução de uma suposta realidade dada *a priori* (Denzin; Lincoln, 2006).

De acordo com Thiollent (2002), autor de referência no debate sobre metodologias qualitativas, toda pesquisa-ação é do tipo participativo, por outro lado, nem toda pesquisa participante define-se como pesquisa-ação. Nesta última, os(as) pesquisadores(as) são instados(as) a desempenhar papel ativo na resolutividade dos problemas identificados, junto aos sujeitos de pesquisa e ao longo do estudo. No entanto, a pesquisa-ação converge com uma perspectiva científica positivista clássica, pois delega ao(à) pesquisador(a) a tarefa de elucidar e prover orientações para a solução dos problemas identificados e do fenômeno estudado. Ainda que ele(a) possa contar com a colaboração dos sujeitos do estudo para a implementação da pesquisa, estes são, na maior parte das vezes, subtraídos em sua capacidade de agencialidade, consciência e autonomia, no que se refere ao delineamento e objetivos do estudo.

A pesquisa-intervenção, por outro lado, supera tal limitação epistemológica e metodológica concebendo como sujeito de pesquisa tanto o(a) pesquisador(a) quanto o(a) participante da pesquisa, ao tempo em que admite que a realidade estudada é coconstruída, a partir de interações dialógicas no próprio processo de pesquisa. Enfatiza-se, portanto, a importância da implicação do(a) pesquisador(a) com o campo estudado e afirma-se a complexidade e a indissociabilidade da produção de conhecimento advindos da intervenção realizada (Castro & Besset, 2008; Castro, 2008). Sob esta perspectiva, não há algo a ser descoberto ou ainda revelado na pesquisa, tudo é criado no próprio processo de pesquisar, como parte de dinâmicas interpretativas e produção de significados. Não se trata de conhecer para transformar, e sim, de transformar para conhecer a realidade (Rocha & Aguiar, 2003).

Pode-se afirmar que a potência da pesquisa-intervenção não está no planejamento rigoroso do estudo pelo(a) pesquisador(a) ou em uma possibilidade de oferecer um produto pronto para ser incorporado ou utilizado pelos(as) participantes da pesquisa, mas na abertura ao encontro com o outro e às infinitas interações que dele se produzem (Neves, Gunlanda, & Gomes, 2020).

A prática de pesquisa-intervenção exige, portanto, um posicionamento não colonialista da parte do(a) pesquisador(a), que deve ser marcado pelo reconhecimento do outro (participante) na sua vocação ontológica de “ser mais”, em outras palavras, como sujeito crítico, ativo e transformador (Freire, 1992; 2002), com

possibilidades, inclusive, de intervenção nos rumos do processo de pesquisa. Trata-se da superação de uma visão do outro como destituído de saberes e experiências, para uma outra em que, “por se saber incompleto e inacabado” (Freire, 2002, p. 51), a alteridade é reconhecida como qualificada para compor as dinâmicas de reciprocidade (Maldonado-Torres, 2007). Em outras palavras, pode-se considerar que a pesquisa-intervenção é uma das muitas possíveis brechas decoloniais para a produção de conhecimento, porque convida o(a) pesquisador(a) a um pensar/fazer decolonial caracterizado, entre outros aspectos, pelo esforço em tornar-se um membro integrante do contexto de pesquisa, que constitui as cenas enunciativas e situações de trocas e produção de significados com o outro (participante da pesquisa), ambos convocados a assumir posição nas teias enunciativas e na situação concreta de campo.

Como argumentaremos a seguir, por suas características, a extensão universitária, favorece a construção de contextos propícios à realização de pesquisa-intervenção, que privilegiem a agencialidade e a enunciação dos(as) participantes, o que é particularmente relevante quando se é orientado por um projeto epistêmico crítico decolonial e dialógico¹¹, como nesta tese.

2.2.2 Extensão universitária: contexto favorável à pesquisa crítica em Psicologia do Desenvolvimento

Durante muito tempo, o ensino foi a finalidade precípua das universidades públicas, acrescida posteriormente da pesquisa e, mais recentemente, a partir da metade do século XX, da função extensionista (Nez & Esser, 2016). De início, a atividade extensionista seguiu uma orientação unidirecional, clientelista, salvacionista, pouco dialógica e nem sempre respeitosa em relação aos diversos setores da sociedade. Costumava ter como objetivo colocar os saberes e competências construídos na universidade ao dispor da sociedade, dirigindo-se, em especial, a pessoas que viviam em condições sociais menos favoráveis. As atividades de extensão eram definidas de acordo com critérios de utilidade e relevância do proponente ou da própria universidade, sem a escuta do público

¹¹ Para uma discussão mais aprofundada sobre a articulação pesquisa-intervenção, extensão universitária e decolonialidade, ver o artigo “Pesquisa-intervenção na extensão universitária: uma opção decolonial na produção de conhecimento” (Novaes & Lopes de Oliveira, no prelo).

visado. Destacavam-se iniciativas caracterizadas como prestação de serviços pontuais, cursos à comunidade externa, oficinas e etc. (UFSC, 2012).

Uma guinada na Extensão Universitária brasileira ocorre a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que afirma a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão nas universidades. Como efeito, a prática extensionista passa paulatinamente a caracterizar-se por iniciativas menos assistencialistas e mais democráticas, que questionam o lugar social encastelado e, por que não dizer, colonialista, ocupado pelas universidades, possibilitando uma outra concepção de extensão, que tinha a cidadania e a garantia de direitos como seu principal norte (Mayorga, 2021). Sob essa perspectiva, a extensão é vista como comunicação/diálogo de saberes, em que todo ser humano é considerado em sua agencialidade e inacabamento, que não sabe tudo, mas, também, não ignora tudo (Freire, 1983).

A mudança de rumo da extensão aproximou substantivamente suas práticas e objetivos dos que são visados na pesquisa-intervenção. Daí cabem algumas perguntas relacionadas: De que modo desenhos de pesquisa em contexto de Extensão Universitária, assentados no modelo da garantia de direitos e da cidadania, podem promover estudos comprometidos com o diálogo de sujeitos e saberes, que fomentem e respeitem a agencialidade humana? Como contribuir com a superação da colonialidade do saber (Lander, 2000) e da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007) que podem atravessar a forma como são construídos os estudos em ciências humanas e sociais?

2.2.3 Desenho metodológico do estudo

Um olhar atento para o processo de efetivação deste estudo, mostra que foi composto por quatro etapas inter-relacionadas, conforme figura 1, a seguir. O formato em espiral aponta a característica expansiva desta pesquisa, em que cada etapa proporcionou uma visão mais ampla do fenômeno do desligamento/reintegração investigado.

Figura 1

Desenho metodológico da pesquisa



Nota: Fonte: Elaboração da pesquisadora

2.2.3.1 Etapa 1

De cunho exploratório, esta etapa foi realizada entre os meses de janeiro de 2020 a junho de 2021. Consistiu em imersão teórica e no desenvolvimento de uma entrevista com uma jovem universitária, mulher hetero negra, oriunda de classe popular, e que teve a experiência de ser desligada e, posteriormente, reintegrada duas vezes à mesma instituição em que cursava a graduação. A análise e discussão da entrevista culminou em um estudo de caso (Novaes & Lopes de Oliveira, 2021), cujas reflexões foram fundamentais para orientar os objetivos e o desenho metodológico deste estudo, apontando a necessidade de um diálogo

pluriversal com outros aportes bibliográficos que, paulatinamente, foram incorporados à fundamentação do trabalho, a exemplo da literatura crítica em Ciências Sociais e Humanas.

2.2.3.2 Etapa 2

Esta etapa consistiu no desenvolvimento de encontros dialógicos no âmbito do projeto de extensão “Caminhar: refletindo sobre os desafios da vida estudantil na UnB”. Sob responsabilidade da pesquisadora, o projeto foi vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX-2022), do Decanato de Extensão (DEX), da UnB, com vigência de março a novembro/2022 (ver Quadro 1 com atividades desenvolvidas), e teve como escopo inicial constituir um espaço de diálogo para estudantes universitários(as) do *campus* da UnB, em Planaltina, com histórico de desligamento/reintegração, a fim de dar visibilidade e audibilidade àquilo que, muitas vezes, é ocultado ou silenciado quando se trata de seus percursos na universidade. A ação carregou um compromisso com a crítica (desconstrução), mas também com a intervenção (reconstrução) da realidade dos(as) participantes, em meio a práticas dialógicas.

Quadro 1

Conjunto de atividades desenvolvidas no projeto de extensão

Atividade	Período de realização
Desenvolvimento dos encontros dialógicos.	Março e Abril/2022
Entrevista com uma das participantes dos encontros dialógicos.	Maio/2022
Transcrição das informações da pesquisa.	Junho e Julho/2022
Elaboração de pôster com o discente bolsista do projeto para apresentação no IV Encontro de Estudantes Extensionistas da UnB, em agosto/2022.	Julho/2022
Planejamento e submissão no SIGAA de proposta de atividade na modalidade	

evento, intitulada “Tecendo Nós”, para desenvolvimento, com os(as) discentes extensionistas do projeto Caminhar na Semana Universitária (SEMUNI) da UnB, em setembro/2022.	Julho e Agosto/2022
Elaboração e organização do livro “Pesquisa-Intervenção e Extensão Universitária: mútua construção”, em conjunto com duas colegas do Labmis e respectivas orientadoras, para inscrição em Edital do DEX destinado à publicação de livros digitais, em parceria com a Editora UnB. Em fevereiro/2023, o livro foi aprovado para publicação.	Agosto/2022
Redação de resumo expandido intitulado “A extensão como espaço dialógico e colaborativo para o protagonismo de estudantes universitários(as)”, para apresentação oral no XIII Seminário Regional de Extensão Universitária da Região Centro-Oeste (SEREX) – 17 e 18 de novembro/2022. O resumo foi elaborado em parceria com o discente extensionista bolsista.	Outubro/2022
Escrita do artigo científico “Pesquisa-intervenção na extensão universitária: uma opção decolonial à produção de conhecimento”	Novembro/2022 (com finalização em janeiro/2023)
Cadastro de relatório final do projeto no SIGAA	Janeiro/2023

Nota: Fonte: Elaboração da pesquisadora

O processo de divulgação do projeto de extensão para a comunidade FUP e a abertura de inscrições ocorreu nas duas primeiras semanas do mês de fevereiro de 2022, nas redes sociais do *campus* (ver *banner* e formulário de inscrição nos Apêndices) e no Colegiado de Graduação, em formato de apresentação oral.

De início, estabelecemos um perfil estudantil para participação no projeto, qual seja, graduandos(as) com matrícula ativa na FUP que passaram por desligamento e reintegração acadêmica e um limite de 12 (doze) vagas, dado o contexto da pandemia de COVID-19, o qual exigia a garantia de um distanciamento seguro. Bem antes de finalizar o período de inscrição, o número de estudantes que manifestaram interesse no projeto já era superior ao inicialmente estipulado,

correspondendo a um total de 17 (dezessete) inscrições. Grande parte dos(as) interessados(as), notamos, não possuía histórico de desligamento/reintegração acadêmica, mas alegaram interesse no projeto com a justificativa de desejarem conhecer novas pessoas e fazerem amigos(as).

Conforme quadro abaixo, elaborado em conjunto com os(as) discentes extensionistas ao final de nossa última roda de conversa, permaneceram ativos(as) na ação de extensão 09 (nove) discentes extensionistas, com idades entre 20 (vinte) e 48 (quarenta e oito) anos, o bolsista extensionista graduando em Psicologia, e amigos(as) e familiares dos(as) discentes que, eventualmente, participaram de alguns encontros, a convite dos(as) próprios(as) estudantes. A maioria dos(as) discentes inicialmente inscritos(as) eram da Licenciatura em Educação do Campo (quilombolas, camponeses, assentados) e encontraram dificuldades no deslocamento de suas comunidades de origem para os encontros presenciais.

Quadro 2

Participantes da ação extensionista/intervenção

Nome e idade na ocasião da pesquisa	Como me defino	Formação	Ingresso	Semestre em que ocorreram o desligamento e a reintegração acadêmica	Número de Oficinas estéticas em que esteve presente	Número de Rodas de conversa em que esteve presente
Agatha 30 anos	<i>“Mulher preta cis hétero, feminista, questionadora e observadora”¹²</i>	Graduanda em Licenciatura em Ciências Naturais	2/2012 1/2021	2014/2- 2015/2 2019/2- 2020/1	05	07
Alimeli 23 anos	<i>“Mulher branca, bissexual”</i>	Graduanda em Gestão Ambiental	2/2015	2018/1 (Ciências Naturais. Posteriormente, fez mudança de curso para Gestão Ambiental)	03	05
Giselle Kelly*	<i>“Mulher cis hétero, descendente”</i>	Graduanda em Licenciatura	2/2021	-	02	02

¹² Ao longo deste estudo, as narrativas dos(as) participantes serão transcritas em itálico.

20 anos	<i>indígena</i>	em Ciências Naturais				
Henrique	<i>“Homem cis hétero, preto”</i>	Graduando em Licenciatura em Ciências Naturais	1/2018	-	06	-
21 anos						
Jhenifer			1/2020	-	02	02
22 anos	<i>“Mulher, estudante”</i>	Graduanda na Licenciatura em Ciências Naturais				
João Victor*	<i>“Aah, pensando em mim eu diria que eu sou um jovem adulto, nem tão adulto e nem tão jovem, um pouco dos dois. Rapaz branco com características loiras, homossexual, periférico, que sempre teve um olhar mais atento pra sociedade e suas contradições, por vezes à flor da pele, mas persistente”.</i>	Graduando em Psicologia	1/2018	-	07	07
Mariano	<i>“Homem cis hétero, indígena e que consegue caminhar no ambiente e cultura indígena como também não indígena, pois tem domínio do português. Consegue também falar em sua língua nativa [ticuna]”.</i>	Graduando em Gestão Ambiental	1/2019	-	04	04
21 anos						
Margarete*	<i>“Mulher nordestina, periférica, parda, mãe, feminista, espiritualista e que ama gente”.</i>	Graduanda na Licenciatura em Ciências Naturais	1/2013	2019/2-2021/2	06	07
34 anos						

Rafaella*	<i>“Mulher cis hétero nordestina, mãe, psicóloga com atuação em contexto escolar”</i>	Doutoranda em Psicologia				
Rejane 48 anos	<i>“Mulher negra assentada”</i>	Graduanda na Licenciatura em Educação do Campo	2/2018	-	01	02
Silvana*	<i>“Mulher cis hétero, mãe de três filhos, assentada da comunidade São Vicente, no município de Flores de Goiás/GO”</i>	Graduanda na Licenciatura em Educação do Campo	1/2016	-	04	05

Nota: *Nomes reais, conforme opção dos(as) próprios(as) extensionistas.
 Fonte: Elaboração da pesquisadora

Os encontros dialógicos contemplaram sete oficinas estéticas e sete rodas de conversa. As primeiras foram desenvolvidas em formato presencial, ao ar livre, em sua maioria, no Parque Ecológico Sucupira¹³, localizado no entorno do *campus*. Apenas uma das oficinas (Confecção de pipas) foi desenvolvida no interior da universidade, na Praça Rebendoleng¹⁴. A intenção inicial era realizar as oficinas ora no parque, ora na praça, no entanto, à época, tivemos dificuldades para acesso ao *campus* devido às restrições geradas pela pandemia de COVID-19.

As oficinas ocorreram aos sábados, à tarde, com duas horas de duração cada, e foram planejadas e mediadas pelos(as) próprios(as) discentes extensionistas. Envolveram a partilha de sementes do cerrado para plantio, a

¹³ Localizado no perímetro urbano de Planaltina, próximo à FUP, o Parque Ecológico Sucupira tem como principal função a proteção do cerrado, além de ser um espaço recreativo para prática de atividades esportivas, artísticas, etc. O *campus* de Planaltina conta com uma interessante ação extensionista de educação ambiental no Parque. Para mais informações sobre o projeto de extensão ver <https://www.instagram.com/parquesucupira/> Uma das participantes da ação extensionista Caminhar já havia sido vinculada ao projeto Educação Ambiental no Parque Sucupira, agradecendo-nos, em nosso primeiro encontro, com sementes locais e com uma verdadeira aula de respeito à biodiversidade do cerrado brasileiro.

¹⁴ A praça localiza-se na área interna da FUP, ao redor de um pequizeiro, árvore típica do cerrado. É lugar de convívio e de memória do *campus*. Resultado de uma vivência coletiva de bioconstrução, da qual participaram diversos membros da comunidade acadêmica. Para mais informações a respeito, ver <https://www.facebook.com/PaginaOficialdaFUP/videos/261646418296457/>.

confecção de pipas, a feitura e pintura de vasos pequenos de cimento¹⁵, a elaboração de artefatos de macramê¹⁶ e filtro dos sonhos¹⁷ e um piquenique com alimentos e sucos preparados por cada participante (ver fotografias no Apêndice VI desta tese). A maioria das fotografias foi retirada pelos(as) próprios(as) participantes durante os encontros e compartilhada no grupo de *WhatsApp* da ação extensionista, inicialmente criado para postagem de informes sobre os encontros e que, posteriormente, também se tornou um importante espaço de diálogo entre os(as) extensionistas).

As segundas, por sua vez, foram realizadas na modalidade *online* em sala específica do projeto, na Plataforma *Teams* e tiveram duas horas de duração. Não haviam temas para discussão previamente esboçados, mas o foco estava no incentivo à enunciação da própria palavra, nos termos de Freire (1968/2019), a fim de construir com os(as) discentes envolvidos(as) na ação extensionista/intervenção um campo de significados relacionados aos desafios enfrentados por eles(as) na vida universitária.

Quadro 3

Encontros dialógicos da ação de extensão/intervenção

ED	Atividade desenvolvida
ED01	Oficina estética: Abertura do Projeto e entrega de sementes do cerrado para plantio
ED02	Roda de Conversa
ED03	Oficina estética: Confecção de Pipas
ED04	Roda de Conversa
ED05	Oficina estética: Confecção de pequenos vasos de cimento
ED06	Roda de Conversa
ED07	Oficina estética: Pintura dos vasos de cimento
ED08	Roda de Conversa
ED09	Oficina estética: Macramê
ED10	Roda de Conversa
ED11	Oficina estética: Filtro dos Sonhos

¹⁵ Após os encontros 05 e 07 e, no decorrer da ação extensionista, houve várias iniciativas autônomas de troca de mudas entre os(as) participantes, excelentes conhecedores de plantas. Eles(as) se mostravam entusiasmados(as) com essa ação. Algumas mudas foram, inclusive, plantadas naqueles vasilhinhos produzidos nos encontros. A pesquisadora, por exemplo, no momento em que finaliza a escrita desta tese, conserva ao seu lado uma bela planta já enamando, fruto daquelas potentes trocas.

¹⁶ O macramê é uma técnica de tecelagem manual com uso de nós aplicados a fios grossos (barbantes e outros, muito comum no artesanato da Região Centro-oeste do Brasil).

¹⁷ O filtro dos sonhos é um amuleto típico da cultura indígena norte-americana. Trata-se de um arco, normalmente feito de cipó natural, plástico ou metal, composto por vários fios de barbante entrelaçados em seu interior, formando uma espécie de teia de aranha com uma abertura circular no meio. Penduradas a ele, costuma ter algumas penas, sementes, conchas, miçangas, etc.

ED12	Roda de Conversa
ED13	Roda de Conversa
ED14	Oficina estética: Piquenique

Nota: Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

2.2.3.3 Etapa 3

Como pudemos apreender do Quadro 2 desta tese (pp. 45-47), participaram dos encontros dialógicos duas discentes extensionistas que se adequavam ao perfil inicialmente esperado para compor a ação extensionista/intervenção: Agatha e Margarete. Cerca de um mês após o término dos encontros, a pesquisadora desenvolveu entrevista com as duas, individualmente. No entanto, para efeitos dos objetivos desta tese, foi considerada apenas a entrevista realizada com a segunda, pois a primeira não participou ativamente de todos os encontros, devido a dificuldades relacionadas ao deslocamento da cidade goiana de Planaltina de Goiás, onde reside, local onde ocorreram os encontros presenciais.

A entrevista foi conduzida de modo aberto, com foco no diálogo sobre a ação extensionista/intervenção. Ela foi realizada em formato remoto, na sala de reuniões do projeto, na Plataforma *Teams*, com duração de 02 (duas) horas e foi totalmente videogravada com o consentimento da participante.

2.2.3.4 Etapa 4

Os dados oriundos da ação de extensão/intervenção foram reunidos e as análises pautaram-se nos seguintes indicadores empíricos:

I. Registros escritos do diário de campo virtual da pesquisadora, produzidos a partir das oficinas estéticas presenciais.

II. As transcrições detalhadas das rodas de conversa *online* (focalizando tanto as manifestações e expressões orais, como elementos de expressão corporal e, inclusive, os silêncios, pausas, etc.), trabalhadas em articulação com as dinâmicas e os conteúdos circulantes no grupo de *WhatsApp* do projeto, no decorrer da ação de extensão/intervenção.

III. Transcrição integral de entrevista realizada com uma das discentes extensionistas, após os encontros dialógicos.

Os registros, em sua maioria, foram feitos pela própria pesquisadora. Na transcrição da entrevista, contudo, houve auxílio do discente bolsista de extensão. Em um caso e em outro, a pesquisadora realizou sucessivas leituras de todos os dados da pesquisa, conforme a ordem cronológica em que foram produzidos. Posteriormente, em articulação com os objetivos deste estudo (sempre revisitados ao longo da pesquisa), definiu-se duas dimensões de análise, a saber:

a) Dimensão Institucional - para análise dos dados referentes à esta dimensão, a pesquisadora fixou-se nos encontros dialógicos (oficinas estéticas e rodas de conversa). As repetidas leituras e aproximações destes materiais, mostraram que os significados co-construídos evidenciavam a existência de ambivalências no campo das práticas e relações universitárias, sobre as quais se debruçaram as análises. As informações foram, então, paulatinamente sistematizadas conforme quatro eixos/cenários: discentes extensionistas e docentes na sala de aula e em outros espaços de ensino-aprendizagem; discentes extensionistas e colegas na sala de aula e em outros espaços de convivência da universidade; discentes extensionistas nos coletivos estudantis e em outros espaços de participação política da universidade e; discentes extensionistas, amigos(as) e familiares: na fronteira universidade e sociedade. Por fim, evidenciamos em cada cenário temas específicos que os transversalizaram.

b) Dimensão Pessoal (estudo de caso) - para o tratamento dos dados referentes aos processos de desenvolvimento pessoal de Margarete, a pesquisadora reuniu, em um único documento, as narrativas da discente extensionista durante as rodas de conversa *online*; os registros de diário de campo que se referiam a ela; suas enunciações no grupo de *WhatsApp* do projeto; e a transcrição da entrevista realizada com ela após os encontros dialógicos.

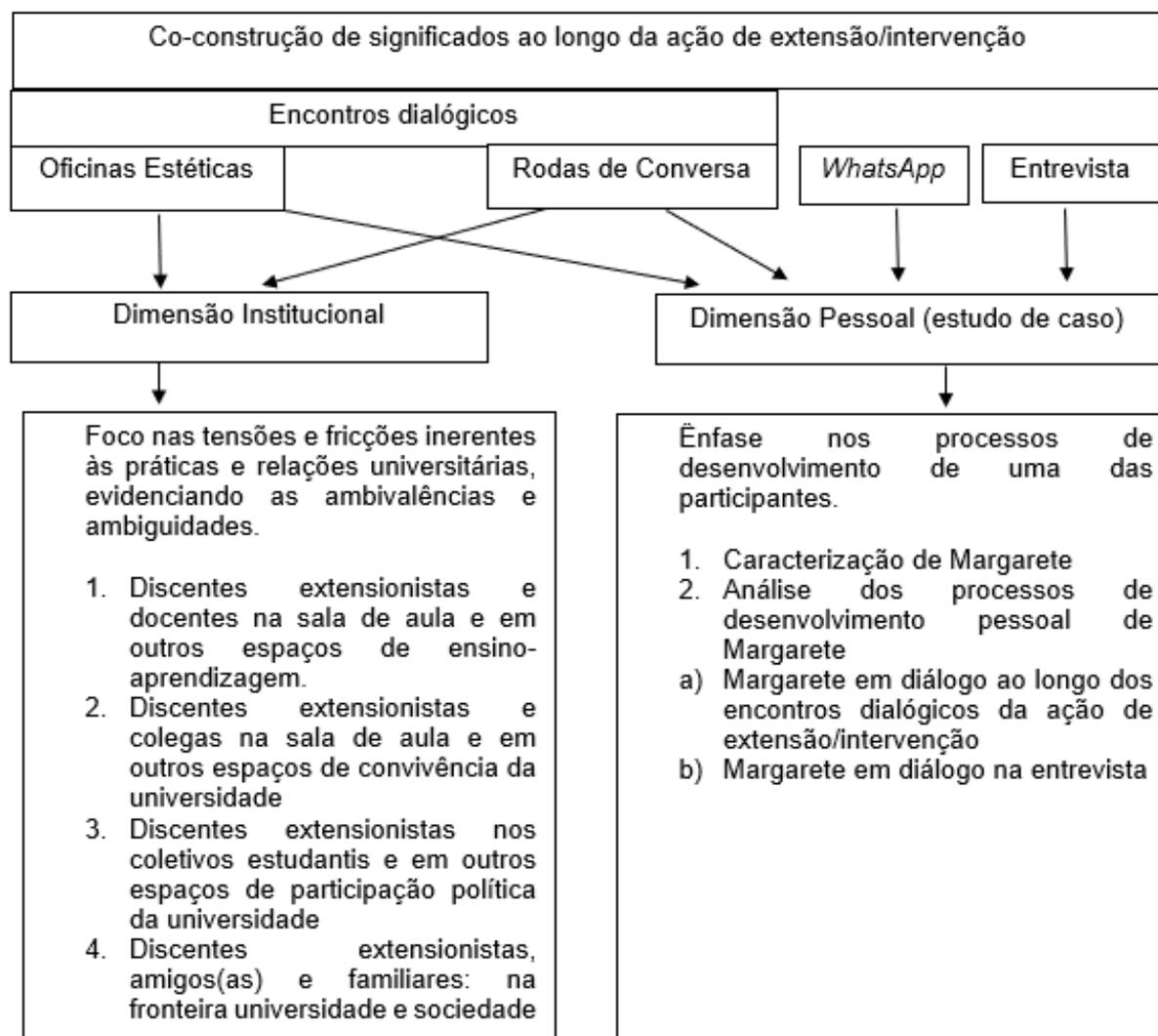
Das sucessivas leituras dos indicadores empíricos utilizados para compor esta dimensão, organizei as informações em: 1) Caracterização de Margarete e 2) Análise dos processos de desenvolvimento pessoal de Margarete, este último subdividido em dois tópicos: a) Margarete em diálogo ao longo dos encontros dialógicos da ação de extensão/intervenção e b) Margarete em diálogo na entrevista. Finalizamos com uma discussão do caso estudado.

As análises e discussões dos dados encontram-se na parte III desta tese.

A figura 2, a seguir, sintetiza as relações entre os procedimentos de co-construção e de análise dos dados de pesquisa.

Figura 2

Relações entre os procedimentos de co-construção e de análise e discussão dos dados



Nota: Fonte: Elaboração da Pesquisadora.

Para fins de organização das informações e alcance de maior clareza na apresentação das análises e discussões da dimensão institucional desta tese, quando as narrativas foram transcritas na íntegra, elas estão em itálico e acompanhadas de referência indicativa do nome ou pseudônimo do(a) autor(a) e o instrumento metodológico que a gerou, assim: encontro dialógico (ED), seguido de um algarismo arábico, em alusão à sua ordem na sequência de encontros, a

especificação do formato, se foi uma oficina estética (OE) ou uma roda de conversa (RC), e a data em que foi produzida.

Por sua vez, nas análises e discussões constantes do estudo de caso, as narrativas estarão em itálico e serão acompanhadas do instrumento metodológico em que ela foi produzida, por exemplo: entrevista (ET) ou encontro dialógico (ED). No caso deste último, será sucedida de um algarismo arábico, em alusão à sequência de encontros, a especificação do formato, se foi uma oficina estética (OE) ou uma roda de conversa (RC), e a data em que foi gerada. Quando a sequência narrativa apresentada se referir a excerto de mensagem de Margarete enviada ao grupo de *WhatsApp* da ação extensionista, também será indicada a data em que foi produzida. Trechos selecionados das narrativas da discente extensionista serão destacados em negrito a fim de evidenciar sua importância no processo de desenvolvimento pessoal experienciado por ela ao longo da ação de extensão/intervenção. Por fim, fragmentos do diário de campo da pesquisadora, quando apresentados, serão seguidos da data em que foi redigido.

2.2.4 Procedimentos éticos

O projeto desta pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB, sob o número 52687521.9.0000.5540 (ver parecer consubstanciado do CEP nos Apêndices). Todos(as) os(as) discentes extensionistas que participaram da pesquisa receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver nos Apêndices), onde constam informações detalhadas sobre a pesquisa-intervenção, realizada no âmbito da ação extensionista.

PARTE III

Esta parte da tese é dedicada à análise e discussão dos significados co-construídos ao longo da ação de extensão/intervenção e de como eles possibilitaram uma atitude decolonial, aqui entendida como a produção de novidade. Como vimos na parte I, sob um paradigma dialógico, as principais vias de transformação e desenvolvimento humano ocorrem em meio a e a partir de relações dialógicas, de natureza semiótica.

3.1 Processos de desenvolvimento ao longo da ação de extensão/intervenção

Tendo em vista a constituição bidirecional sujeito/cultura, como princípio orientador e base conceitual do paradigma dialógico, esta seção está subdividida em duas subseções mutuamente imbricadas, a saber: 5.1) Dimensão Institucional e 5.2) Dimensão Pessoal, sendo a segunda um estudo de caso. Elas foram organizadas e desenhadas com o fim de favorecer a aproximação entre processo de geração de resultados e alcance de objetivos.

3.1.1 Dimensão Institucional

O escopo desta dimensão, alinhada com o primeiro objetivo específico desta tese, é a análise e discussão dos significados co-construídos dada a participação de todos os membros integrantes da ação de extensão/intervenção, inclusive a pesquisadora, a respeito da cultura universitária, com ênfase nas tensões e fricções inerentes às práticas e relações cotidianas. Conforme detalhado na parte metodológica desta tese, as análises foram feitas a partir dos registros dos encontros dialógicos da ação de extensão/intervenção (oficinas estéticas e rodas de conversa). Os dados foram sistematizados em quatro eixos/cenários: 1) discentes extensionistas e docentes na sala de aula e em outros espaços de ensino-aprendizagem; 2) discentes extensionistas e colegas na sala de aula e em outros espaços de convivência da universidade; 3) discentes extensionistas nos coletivos estudantis e em outros espaços de participação política da universidade e 4) discentes extensionistas, amigos(as) e familiares: na fronteira universidade e sociedade. Em cada eixo, serão evidenciadas as ambivalências inerentes à polifonia do grupo, corroborando o caráter efetivamente dialógico da ação de extensão/intervenção.

A forma de apresentação dos dados, com ênfase nos significados ambivalentes identificados a partir das narrativas dos(as) envolvidos(as) voltadas à ação de extensão/intervenção, é um recurso para tornar analisável uma totalidade cujo funcionamento é orgânico e mutuamente interdependente. Em outras palavras, em coerência com o paradigma dialógico, uma das perspectivas que fundamenta

esta tese junto aos estudos decoloniais, compreender as bases do sistema de signos que conformam a instituição universitária estudada, exige pensar tal sistema como o plano de fundo de seus opostos, o que não exclui o reconhecimento de que visões plurais e polissêmicas coexistem tanto na cultura pessoal, quanto na coletiva.

A ideia de ambivalência, tal como utilizada na perspectiva dialógica, enfatizada nas análises e discussões dessa parte da tese, implica reconhecer que existimos em um mundo de significados que não obedece a uma lógica aristotélica, na qual o julgamento de verdadeiro ou falso exclui a possibilidade de algo ser, simultaneamente, ambos. Em outras palavras, a coexistência de campos opostos de significados – a ideia de que algo pode ser, ao mesmo tempo, branco e não branco, integra o conceito de ambivalência no processo de construção de significados (Abbey & Valsiner, 2005; Valério & Lyra, 2016) e é a base para a interpretação da emergência da novidade.

3.1.1.1 Discentes extensionistas e docentes na sala de aula e em outros espaços de ensino-aprendizagem

As práticas e relações entre os(as) discentes e os(as) docentes abordadas especialmente pelos(as) primeiros(as) ao longo da ação de extensão/intervenção são marcadas por tensões e fricções. Os seguintes temas transversalizaram os diálogos no que tange a este eixo/cenário: a qualidade das trocas e o reconhecimento de saberes e experiências invisibilizados.

a) A qualidade das trocas

Em vários momentos, o(a) docente era reconhecido como aquele(a) que, dialógico(a), busca a superação da contradição opressor/oprimido (Freire, 1968/2019) e estimula um posicionamento crítico e engajado dos(as) estudantes frente às suas realidades. Em nossa primeira roda de conversa, por exemplo, Margarete, uma das discentes extensionistas, relata que ao longo de seu percurso acadêmico sempre teve significativas dificuldades para se expressar oralmente e que encontrou a oportunidade para superação desse limite no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Trata-se de um programa do governo federal que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do

curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Margarete conta que a coordenadora do PIBID encorajava os(as) estudantes bolsistas a saírem de um lugar de coadjuvante para o de protagonistas, ao assumirem a regência de algumas aulas, em meio às práticas de estágio nas escolas. Analisando os impactos das experiências no PIBID para seu desenvolvimento pessoal, ela diz: *“aí eu comecei a falar mais, a ir para a sala e sentir que aquilo que eu estava falando tinha alguma importância. Mesmo assim, ainda era muito difícil”* (Margarete, ED02, RC, 05/03/2022).

Como Margarete, Silvana destaca o importante papel desempenhado pela universidade e os(as) docentes na promoção de uma educação emancipadora, que nega as prescrições e os comunicados, e, como diria Freire (1968/2019) existia o diálogo. Desde muito jovem, ela trabalhou como doméstica e cuidadora de crianças na região próxima ao assentamento rural onde reside. Nestas atividades, manteve-se submissa e silenciosa frente às situações de opressão experienciadas nas relações com os(as) empregadores(as), especialmente quando eles(as) retornavam dos seus locais de trabalho e notavam que ela não conseguiu concluir, a contento, todas as tarefas solicitadas, devido à sobrecarga que lhe era imposta. As humilhações e a negação de direitos trabalhistas básicos, como a ausência de jornada de trabalho adequada às necessidades laborais, trazidas por Silvana, escancara a persistência, na contemporaneidade, de uma herança colonial escravista nas relações de trabalho doméstico e de cuidado (Teixeira, 2021).

Na tradição escravocrata brasileira, é importante destacar, a categoria raça foi um dos pilares organizadores da sociedade, pois identificava e separava a população colonizada nas formas de trabalho segundo o estabelecido com a lógica moderno/colonial (Quijano, 2005), trabalho compulsório/sem salário x trabalho livre/assalariado. Assim, raça/cor foi a marca do trabalho escravo, essencialmente manual, em oposição ao trabalho livre, majoritariamente exercido por brancos, associado à criatividade e intelecto, sendo, por isso, remunerado e mais valorizado. Mesmo com as transformações políticas, econômicas e sociais, o trabalho manual, inferiorizado na hierarquia social, ainda é destinado aos sujeitos racializados, como acontece com o serviço doméstico e de cuidado.

No caso de Silvana, o ingresso na universidade significou uma reviravolta na sua trajetória laboral colonial escravista. Na Licenciatura em Educação do Campo, encontrou docentes que, a exemplo da professora/coordenadora do PIBID mencionada por Margarete, estimulavam a enunciação de ideias e opiniões dos(as) discentes como meios de desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. Mas não somente isso, na universidade, Silvana é encorajada pelos(as) docentes ao enfrentamento às opressões como aquelas vivenciadas no serviço doméstico e de cuidado, por ela exercido como forma de subsistência até a entrada na universidade. O acesso às bolsas de assistência estudantil e permanência possibilita que, minimamente, ela possa contribuir com a renda familiar e, assim, abandonar o trabalho doméstico e de cuidado. Referindo-se a essa e outras importantes mudanças proporcionadas pelo acesso à universidade, afirma: *“pois hoje em dia, ninguém... a Silvana de antigamente acordou para o mundo”* (Silvana, ED04, RC, 15/03/2022). E menciona os impactos das experiências relacionadas à vida universitária no seu dia a dia, bem como, as percepções de familiares e amigos(as) frente a essa transformação. *“Se eu saio na rua ou... e vejo uma situação em que eu sou totalmente contra ela, já começo a questionar. E aí o povo: ‘ave maria Silvana, você antes era calada, hoje em dia tudo você quer opinar, tudo você critica’. ‘Uai, mas a gente tem que ser seres críticos, né?’”* (Silvana, ED04, RC, 15/03/2022).

Mas, nem sempre, docentes cumprem o papel de encorajar nos(as) estudantes o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, na direção de romper com silenciamentos e opressões. Em outro extremo, Agatha expõe que alguns deles se aborrecem com a presença de discentes questionadores(as) nas aulas e outros(as), ainda, que embora se incomodem quando os(as) alunos(as) não perguntam, e/ou ficam a maior parte do tempo em silêncio, nem sempre demonstram genuína disposição para acolher as manifestações dos(as) discentes, desencorajando iniciativas de diálogo. Sobre um episódio referente ao ensino remoto durante a pandemia por COVID-19, Agatha comenta: *“A gente vai abrir o microfone, vai fazer uma pergunta, professor fala, ‘não, eu vou responder isso só depois’, que nem o professor de [nome da disciplina] fez isso comigo. Eu fiquei com tanta raiva que eu falei: ‘Não... então eu também não faço mais perguntas para você’”* (Agatha, ED06, RC, 22/03/2022). A estudante demonstra descontentamento

frente à iniciativa de dialogar, barrada de forma ríspida e inflexível pelo(a) docente, ao estabelecer que aquele não era o momento adequado para a intervenção de discentes.

Silvana, como Agatha, considera que há docentes mais irreduzíveis ao diálogo e que preferem conservar uma posição centralizada em suas figuras na sala de aula, em nome de práticas bancárias e conteudistas (Freire, 1968/2019). *“Eu já presenciei várias, várias cenas, na qual, assim, colegas de turma, perguntaram. Eles [os(as) docentes] colocaram outra conversa no meio, não deram assunto, outra vez também foram os próprios colegas que intimidaram. ‘Ah não, deixa isso pra lá. Depois você pergunta ou vai atrasar o conteúdo?’”* (Silvana, ED06, RC, 22/03/2022).

À luz dos exemplos abordados por Silvana e, em acordo com o pensar/fazer freiriano sobre a ação antidialógica e as violências que ela produz, Margarete pondera que elas fomentam a passividade e a exclusão. E afirma, ainda, que, na universidade, existem docentes interessados em promover práticas dialógicas, no entanto, se deparam com uma cultura que enfatiza o acúmulo de conteúdos em detrimento às trocas. E, em acordo com Silvana, ressalta que, muitas vezes, práticas de educação libertadora, que privilegiam a problematização e o diálogo, contam com a oposição não apenas de alguns(mas) docentes, como também, de alguns(mas) discentes, acostumados(as) ao bancarismo (Freire, 1968/2019). *“Caramba, ele deveria estar passando aqui um negócio e a gente vencer todo esse conteúdo e ele está aqui fazendo pergunta... e a gente tem que responder?!”* (Margarete, ED06, RC, 22/03/2022).

Pode-se dizer que o bancarismo é uma manifestação da colonialidade do saber (Lander, 2000) e do ser (Maldonado-Torres, 2007) nas universidades, à medida que atesta quem sabe e quem pode falar; quem nada sabe e, por isso, precisa silenciar para receber os depósitos/conteúdos. Superá-lo requer a revisão de práticas conteudistas que menosprezam o diálogo e a pergunta e, em contrapartida, privilegiam a hierarquização e a dicotomia docente-discente. Entre outros aspectos, esse processo exige dos(as) educadores(as) e educandos(as) a construção solidária e horizontal do conhecimento, conforme experienciado por Henrique, um dos discentes extensionistas.

Henrique anuncia que o empobrecimento e a desumanização/colonialidade gerados pelas práticas conteudistas e antidialógicas já vem sendo enfrentados por

docentes da instituição. Na oficina estética, voltada à construção de pipas, compartilha com o grupo que, durante o ensino remoto emergencial da universidade, em decorrência da pandemia de COVID-19, sem nenhum tipo de intimidação, dialogou com um dos docentes sugerindo-lhe que reavaliasse a estrutura de um certo material utilizado durante uma das aulas e encontrou acolhimento às suas ideias.

Margarete, em contrapartida, relata certo acanhamento em falar com os(as) docentes sobre dificuldades encontradas ao longo do seu percurso acadêmico. *“Como falar? Como pedir ajuda? Não sei se por... às vezes medo de pedir ajuda e isso você se passar por [indicando o sentido figurado de sua narrativa, faz gestos de “entre aspas” com as mãos] é... burro ou não sei o quê?”* (Margarete, ED06, RC, 22/03/2022). E acrescenta seu receio em ser comparada com os(as) demais colegas, *“todo mundo sabe aquilo ali e eu não sei, sabe?”* (Margarete, ED06, RC, 22/03/2022).

É possível notar, portanto, que ora o(a) docente é visto como aquele(a) com quem se pode dialogar e, inclusive, contribuir com o aperfeiçoamento de estratégias e recursos de ensino-aprendizagem, ora é aquele(a) com quem é preferível não iniciar um diálogo, tampouco ser percebido, sob risco de constrangimento, à medida que enunciar permite que o outro visibilize as deficiências e falhas acumuladas pelo(a) próprio(a) estudante, ao longo do percurso acadêmico.

b) O reconhecimento de saberes e experiências invisibilizados

Em outros momentos, os(as) discentes extensionistas demonstravam o desejo de que fossem notados(as) pelos(as) docentes a partir de suas potencialidades, experiências e saberes. Logo no início de uma das rodas de conversa, por exemplo, entabulo um diálogo com Agatha, estudante que se afirmava para o grupo como membro de uma *“família de artistas”* (Diário de campo da pesquisadora, 26/03/2022), a respeito de uma das várias telas de autoria de sua mãe. Ela conta que sempre gosta de expor uma das obras de arte maternas em seu plano de fundo, durante as aulas *online* que, à época, ocorriam na universidade, devido a pandemia de COVID-19. Entretanto, destaca, os(as) docentes nunca haviam demonstrado curiosidade em conhecê-las. *“O pessoal bota [sic.] aquele*

monte de quadro, de prateleira cheia de livro chique, né? Aí eu boto [sic.] os quadros da minha mãe, né? Mas ninguém nunca perguntou “ah, que quadro bonito! Quem foi que pintou?”” (Agatha, ED13, RC, 19/04/2022).

A erudição, valor subsequente à invenção da imprensa e à consolidação da ciência, é marca característica da modernidade. Está associada, por exemplo, à posse e a exibição de uma biblioteca pessoal razoável, algo que é considerado um valor em si na cultura universitária. Durante a pandemia, o ensino *online* permitiu a imersão da universidade no espaço doméstico e a coalizão entre a vida pública e a vida privada. Nesse cenário, as estantes de livros exibidas nas telas dizem dos valores de classe social e econômica de estudantes e professores. Numa direção oposta a tais valores dominantes, Agatha honra a sua ancestralidade e expõe o que há de maior apreço para ela – as telas pintadas pela mãe. Concomitantemente, ela convoca os(as) docentes à rejeição da frieza e do distanciamento, muitas vezes, presentes no ensino e à superação da colonialidade do saber (Lander, 2000), a partir do interesse genuíno por sua história, marcada pela presença de experiências e formas de conhecimento distintas daquelas costumeiramente notabilizadas pelas instituições acadêmicas.

Se, por vezes, os(as) docentes eram vistos como aqueles(as) que silenciam, não escutam e ignoram os campos de experiências dos(as) discentes, em outras, dão visibilidade e audibilidade. Ao iniciar a reintegração acadêmica, ocorrida no contexto do ensino remoto, Margarete relata, por exemplo, que chegou um pouco mais cedo à aula de um docente e, para sua surpresa, foi reconhecida por ele, chamada pelo próprio nome: *“Nossa, Margarete, seu nome é familiar. Eu lembro de você”* (Margarete, ED04, RC, 15/03/2022). Ela imaginou que ele não se recordaria, pois ela tinha reprovado duas vezes em disciplinas ministradas por ele. Contou-lhe que havia sido desligada e, recentemente, reintegrada, ouvindo do professor: *“Nossa, que bom que você está aqui de volta, mas não tem problema não. Você voltou e sempre é tempo”* (Margarete, ED04, RC, 15/03/2022). Margarete se refere a essa interação como um momento singelo, mas de grande importância no seu retorno à universidade. A reintegração é uma experiência solitária e, por isso, muito difícil. Ela não encontrou acolhimento sequer da docente indicada pelo Colegiado da unidade para ser sua orientadora acadêmica, com a tarefa de apoiá-la frente às dificuldades futuras. *“Eu mandei um e-mail para ela... Vocês me responderam? Nem*

ela! Até hoje ela não me respondeu, entendeu? Ninguém... Ninguém me perguntou nada. O único professor que sabia que eu tinha voltado foi o professor Ludovico¹⁸, porque ele lembrava de mim” (Margarete, ED08, RC, 29/03/2022).

Ao narrar suas experiências de estudante reintegrada à universidade, Margarete denuncia a reprodução da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007) na instituição. E, de certo modo, em seu próprio ser, em sua autoimagem, Margarete supõe que, estando fora da universidade, ela também estaria fora da memória, do campo experiencial do professor, surpreendendo-se com o fato de seu nome ser-lhe familiar. Já na universidade, faltam programas e ações específicas cujo escopo seja contribuir com a redução das barreiras para a efetiva integração desse público estudantil. Por outro lado, mostra que estes(as) discentes existem e, no cotidiano, encontram possibilidades de resistência a essa cultura fortemente excludente, a partir de fissuras de descolonização que se dão, especialmente, no campo das práticas e relações universitárias dialógicas e humanizadoras, como aquela que se deu entre ela e o professor Ludovico.

João Victor agrega outros exemplos de desumanização/colonialidade, tais quais os citados por Agatha e Margarete, relacionadas a uma não visibilização das experiências e dos saberes dos(as) discentes: avaliações escritas não corrigidas; outras em que notas são atribuídas sem que se receba nenhum tipo de *feedback* do(a) docente, perguntas feitas por discentes em aula, que são respondidas de uma forma grosseira e superficial, etc. De modo geral, eles refletem a presença de situações antidialógicas e desumanizadoras que, segundo João Victor, não estão coerentes com o discurso que valoriza a construção coletiva do conhecimento e a sua capacidade de transformação pessoal e social, enfaticamente manifesto na universidade. E, conclui afirmando os impactos de práticas pedagógicas antidialógicas em sua motivação para frequentar as aulas: *“Eu acho isso super ruim, porque acaba que você se sente, eu fico meio com preguiça de ir para aula assim... Sabe aquela disciplina que você fica com vontade de não ir para aula?”* (João Victor, ED06, RC, 22/03/2022).

Tecendo críticas aos contrassensos percebidos entre discurso e prática docentes, Alimeli (que, inicialmente, ingressou na FUP em um curso de Licenciatura e, posteriormente, realizou mudança de curso para um bacharelado) pontua que

¹⁸ Nome fictício atribuído pela pesquisadora ao professor citado anteriormente por Margarete.

muitos(as) professores(as) exigem dos(as) estudantes uma formação e uma atuação de excelências, ainda que sob condições precárias: *“quer que a gente seja o professor que cria pontes, quer que seja o professor que inova nas aulas, a gente sem ter bolsa de PIBIC¹⁹, a gente sem ter estrutura nenhuma, nem pra ajudar nos nossos próprios estudos”* (Alimeli, ED08, RC, 29/03/2022). Entretanto, as expectativas depositadas sobre os(as) estudantes não condizem com as práticas adotadas pelos(as) próprios(as) docentes em sala de aula. Margarete destaca que, muitas vezes, estas incoerências despertam questionamentos, acompanhados de incertezas, sobre o sentido de estar na universidade, em formação para o exercício da docência na educação básica. Demonstram a importância de que a reflexão crítica constante sobre a prática docente se torne uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a primeira pode virar um “bla-bla-blá” estéril e a segunda mero ativismo, como sugere Freire (2002).

Tem-se, assim, à luz dos exemplos e narrativas que refletem as experiências dos(as) discentes extensionistas na universidade, uma rede complexa de signos que, em alguns momentos, leva ao reconhecimento e à valorização do importante papel desempenhado pelos(as) docentes e pela universidade na transformação de indivíduos e sociedades; e, em outros, possibilita a crítica à instituição universitária por ser, concomitantemente, emudecedora e negadora da capacidade humana de dizer a sua própria palavra (Freire, 1968/2019). No extremo, quando a universidade é vista apenas sob a perspectiva colonial, como veremos na parte deste estudo dedicada à análise e discussão dos processos de desenvolvimento pessoal de uma das discentes extensionistas, a colonialidade instiga um sentimento de raiva em relação à instituição que em nada contribui com a produção de novos significados, que, de fato, proporcionem possibilidades de integração à universidade.

3.1.1.2 Discentes extensionistas e colegas na sala de aula e em outros espaços de convivência da universidade

No decorrer dos encontros, foi possível identificar significados ambivalentes em torno das práticas e relações entre os(as) discentes extensionistas e colegas na sala de aula e em outros espaços de convivência da universidade. Os seguintes

¹⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

temas transversalizaram os diálogos no que diz respeito a este eixo/cenário: origens de classe e comunitária, a maternidade e o etarismo.

a) **Origens de classe e comunitária**

Ora os(as) discentes extensionistas são silenciados(as) e/ou necessitam se retirar dos espaços da universidade para não incomodar colegas que, supostamente, têm o direito de ocupá-los, enquanto eles(as) mesmos(as) não o possuem; ora encontram na integração com eles(as) uma possibilidade de resistência às exclusões. Margarete, por exemplo, discorre que, em vários momentos do seu percurso acadêmico, avaliou que sua presença poderia atrapalhar os(as) colegas. Essa percepção fez com que, várias vezes, tenha abdicado de oportunidades de expor dúvidas e ideias por temer incomodá-los(as) e/ou ser ridicularizada por eles(as). *“E aí eu fui silenciando e não falando. Não vou falar porque é bobagem o que eu tenho para falar, né? Aí, tem tanta gente que já sabe disso”* (Margarete, ED06, RC, 22/03/2022). Ela analisa que, embora no âmbito dos discursos haja um compromisso da universidade com uma formação cidadã, crítica e questionadora, tal objetivo nem sempre é priorizado na cultura institucional. Inúmeras vezes notou colegas, e até professores(as), depreciarem quem faz muitas perguntas na sala de aula porque, numa lógica bancarista (Freire, 1968/2019), supõe-se que estariam comprometendo o fluxo das aulas.

Nessa mesma direção, Silvana relata que não se deixa silenciar frente às situações de opressão que ocorrem no assentamento rural onde reside, entretanto, quando se trata da universidade, muitas vezes, ela deixa de se manifestar nesse espaço, para escapar da crítica dos(as) demais. Comenta ela, parafraseando os(as) colegas: *“Nossa senhora, Silvana só fala besteira, ela não sabe se colocar, não sei para que ela abre essa boca”* (Silvana, ED12, RC, 12/04/2022). Ela identifica muitas manifestações de preconceito linguístico envolvendo os(as) estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, especialmente, aqueles(as) oriundos(as) de quilombos e assentamentos, manifestações estas vindas de colegas, sejam do mesmo curso ou de outros. *“Então já falam, ‘oh, lá vem o jeca. Olha ali o jeca’. E isso nos retrai tanto assim. Deixa as pessoas tristes, né? ‘Ah, você tem que saber falar direito, você está fazendo a faculdade, não sei o quê’* (Silvana, ED06, RC,

22/03/2022). Quando questionada pela pesquisadora sobre o que seria falar direito, a discente extensionista afirma que seria falar sem a presença de alguns variantes linguísticos, como o dialeto baiano, no seu próprio caso.

A colonialidade, temos visto, afeta o modo de ser, de pensar e de saber de um povo, inclusive o seu modo de falar. Não sem razão, uma das primeiras formas de violência imputadas ao colonizado pelo colonizador é o abandono paulatino da própria língua, considerada irrelevante ou de nenhuma notoriedade, e a apropriação da língua do outro/colonizador (Mignolo, 2007). Sabe-se, por exemplo, que africanos(as) escravizados(as) foram obrigados a mudarem seus nomes tão logo desembarcaram no Brasil nos navios negreiros, assim como lhes foi imposto falar a língua do colonizador, como uma forma de manutenção da colonialidade. Se, atualmente, a língua falada no Brasil é o bom português afrobrasileiro ou o pretuguês (como cunhado pela intelectual Lélia Gonzalez²⁰), é resultado da resistência dos colonizados frente à violência imputada pelos colonizadores ao obrigarem a aprendizagem e o uso de uma língua alheia.

Em “Como domar uma língua selvagem”, a pensadora chicana Anzaldúa (2009) recorda que na universidade estadunidense, onde estudou, era institucionalmente exigido que ela e os demais acadêmicos chicanos frequentassem aulas de conversação em inglês, com o fito de eliminar seus sotaques mexicanos. No caso da cultura institucional analisada nesta tese, embora não haja iniciativas como aquela, podemos dizer que a existência de uma língua padrão a ser compartilhada verbalmente e, também, por escrito por aqueles(as) que dela fazem parte, promove uma hierarquização linguística que define ou orienta quem tem direito à voz e quem deve pouco a pouco ser silenciado(a) porque dela não se apropria “corretamente”.

De modo geral, as narrativas de Silvana exemplificam o quanto colegas a silenciavam, negligenciavam e oprimiam, especialmente por suas origens comunitária e de classe e por características próprias de sua oralidade. Outras vezes, suas narrativas permitem compreender a importância do apoio encontrado, especialmente entre aqueles(as) do próprio curso, que se uniam para superar os desafios na universidade: *“Tinha vez que a gente [ela e os(as) colegas de turma]*

²⁰ Para compreensão detalhada deste termo, ver o livro “Por um feminismo afro latino americano” (2020), organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. A obra reúne textos diversos de Lélia Gonzalez.

passava a noite em claro fazendo os trabalhos juntos para estar apresentando no outro dia cedo” (Silvana, ED06, RC, 22/03/2022).

A importância de trocas como a supracitada e das práticas de cooperação foi percebida no contexto do ensino remoto que vivenciaram à época da pandemia, quando se deu esta pesquisa-intervenção. Silvana e Rejane, ambas estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, comentam o quanto a interação com os(as) colegas lhes fez falta durante o período de isolamento social, que teria acirrado as distâncias sociais e simbólicas entre os(as) discentes. Tal análise, transparece na seguinte queixa de Silvana: *“As colegas que sempre me ajudaram, elas moram há uns 10 km aqui da minha casa [do assentamento]”* (Silvana, ED06, RC, 22/03/2022). E, pode-se aventar que, no ensino remoto, quem já enfrentava dificuldades acadêmicas no ensino presencial, tendeu a ser mais penalizado, como reflete Margarete. *“A solidão é muito maior e, a motivação, tipo assim, a vontade de desistir aumenta, porque você começa a não ter ninguém ali para te puxar, para te chamar, você nem sabe quem é que está estudando com você”* (Margarete, ED06, RC, 22/03/2022).

Margarete sublinha que, independente da modalidade de ensino, presencial ou remoto, estudantes que estão fora do fluxo acadêmico predefinido institucionalmente, como é o seu próprio caso, experienciam grandes dificuldades na integração com os(as) colegas. *“Porque aí todo semestre você encontra gente nova, não dá tempo de fazer amizade, eles já têm as amizades deles e, na maioria das vezes, não estão abertos”* (Margarete, ED08, RC, 29/03/2022). E acrescenta que isso tem impactos diretos no desempenho acadêmico. Em atividades avaliativas a serem realizadas em grupo, por exemplo, há um prejuízo para discentes reintegrados(as), pois os(as) colegas tendem a se juntar com quem já estão acostumados(as) a trabalhar. *“Gente, é horrível! Muito ruim nessas disciplinas que exigem muita coisa de grupo. Você não tem onde se encaixar, entendeu? E você sempre cai nos grupos mais desalinhados, em que ninguém conversa com ninguém e as coisas não fluem direito”* (Margarete, ED08, RC, 29/03/2022). Por sua própria experiência, em consonância com autoras que defendem a importância da aprendizagem da cooperação nas instituições escolares (ver o trabalho de Palmieri & Branco, 2015, na Educação Infantil, por exemplo), Margarete nos ensina que

práticas avaliativas que fomentem importantes valores como a cooperação, desde que devidamente mediadas, são fundamentais à promoção da integração estudantil.

Nos diálogos sobre as relações dos(as) discentes extensionistas e colegas, Gestão do Agronegócio é sempre enfatizado quando se trata das fricções existentes entre os cursos do *campus*. Embora o grupo de extensionistas constituísse uma “*colcha de retalhos, um mosaico muito bonito*” (Agatha, ED10, RC, 05/04/2022), dada a diversidade estudantil que ele abraçou, não houve a participação de discentes de Gestão do Agronegócio na ação extensionista, o que, talvez, tenha levado a que aquele curso fosse criticamente evidenciado em vários momentos dos diálogos.

Rejane, por exemplo, conta que, tão logo iniciou a Licenciatura em Educação do Campo, a primeira coisa que percebeu no início das aulas foi “*um olhar de desaprovação*” (ED06, RC, 22/03/2022) dos(as) estudantes do bacharelado de Gestão do Agronegócio em relação aos estudantes do seu curso. Ela ressalta que considerou a possibilidade de desistência, ideia que veio à sua mente muitas vezes. Mas, à medida que foi participando das aulas e aproximando-se de alguns autores, entre eles Paulo Freire – o qual ela conta com orgulho que conheceu na universidade – tomou consciência da sua condição de oprimida e compreendeu que as fricções entre os(as) estudantes de seu curso e os(as) de Gestão do Agronegócio eram o reflexo, a nível institucional, de conflitos mais amplos que ocorriam entre os povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, com suas crenças e valores idiossincráticos e os(as) que praticavam o agronegócio. “*Ao invés de pensar em desistir, foi me... foi me subindo assim... um desejo de ocupar o espaço que é meu, sabe? E aí... isso está mais vivo que nunca dentro de mim, sabe?*” (Rejane, ED06, RC, 22/03/2022).

Em consonância à visão de Rejane, Silvana atesta que os conflitos entre Gestão do Agronegócio e Licenciatura em Educação do Campo relacionam-se à luta de classes, entretanto, prevalece nas narrativas das duas discentes extensionistas uma visão homogênea, ainda estereotipada e preconceituosa em relação ao Agronegócio que, talvez, poderia ser superada pelas oportunidades de interação e integração entre representantes de todos os cursos, e mesmo, pela presença de representantes daquele curso em nossa teia dialógica. “*Às vezes, os meninos do nosso curso falam que a rivalidade entre o Agronegócio e a nossa turma é porque*

nós somos do campo, né? E eles são do agronegócio. Então nós somos a favor da natureza. E eles, assim... destrói, né” (Silvana, ED10, RC, 05/04/2022).

Margarete, tal como Rejane, atesta que na universidade encontram ricas oportunidades de aproximarem-se de teorias críticas, como o pensamento freiriano. E, esse tipo de teoria lhes possibilita uma formação emancipatória, que empodera e auxilia no rompimento com processos cotidianos de desumanização e desqualificação de suas próprias origens e histórias de vida, vide relato de Silvana transcrito a seguir:

Quando nós mudamos para cá... era acampamento²¹, sabe? Na beira do rio. Aí tinha um dono de um mercado, de um dos mercados maiores e mais velhos lá em Flores. Quando ele.... todos os dias tinha um caminhão que nos levava até Flores... aí quando os assentados chegavam lá... chegavam lá nesse mercado, em Flores, muitas das vezes, algumas pessoas, alguns conhecidos, viram ele chamando os cachorros de assentados, sem-terra, chutava os cachorros, às vezes jogava osso que sobrava. Eles descarnavam, né, as carnes e aí sobravam os ossos, aí jogava para os cachorros e dizia que era para os sem-terra (ED13, RC, 19/04/2022).

A narrativa de Silvana é um duro retrato da colonialidade que impacta as experiências subjetivas (Lander, 2000) dos(as) moradores(as) de assentamentos rurais espalhados pelo país. Ela escancara duas importantes questões: 1) a presença, pouco tolerada, desses sujeitos no espaço urbano, o que torna um desafio a oportunidade de apropriação da cidade e de seus recursos por eles e 2) a cotidianidade da violência sentida na pele pelos(as) assentados(as), que, à semelhança do tratamento muitas vezes dispensado aos animais não humanos, como os cachorros, são desqualificados(as) e inferiorizados(as), supondo-se que a eles(as) devam ser destinados os ossos que seriam descartados; reservando-se para outros, os “verdadeiros humanos”, as carnes comercializáveis²².

²¹ No ED10, Silvana nos ensina que há uma diferença entre acampamento e assentamento, e nos explica que morava no segundo. *“Acampamento é quando ainda está em barracos de lona, no início, ainda prontos para poder dividir [...] a partir do momento que cortam as parcelas, que cada um vai para o seu quadrado, para o seu local devido, aí já se chama assentamento”* (ED10, RC, 05/04/2022).

²² É bom lembrar que, nos açougues, elas ainda são subdivididas em carnes de primeira (mais caras) e de segunda (mais acessíveis), numa clara associação com as classes sociais que podem consumi-las.

Os eixos da colonialidade atestam que alguns grupos de sujeitos não podem, não sabem e não são; sob essa perspectiva, seus territórios de origem e suas histórias de vida são insignificantes (Silva, Torres, & Lemos, 2014). A emergência de uma atitude decolonial exige, pois, que por meio de práticas dialógicas, os(as) oprimidos(as) “se descubram como Pedro, Antônio, como Josefa, com toda a significação profunda que tem esta descoberta” (Freire, 1968/2019, p. 238). Essa atitude se caracteriza, entre outros aspectos, em dizer a própria palavra, nos termos freiriano, e enunciar com coragem, como o fez Margarete: *“Eu nasci na roça. Eu sou do interior, eu moro numa favela, eu sou favelada. Às vezes a gente tem vergonha de dizer isso”* (ED06, RC, 22/03/2022). Em outras palavras, significa se perceberem como sujeitos que vêm sendo proibidos de estar sendo (Freire, 1992).

O encontro 06 (*online*) era acompanhado por Silvana pelo telefone móvel. Com a paralização das atividades presenciais na universidade, foi suspensa também a gratuidade do transporte público estudantil. Por isso, o deslocamento para o *campus*, a fim de participar dos momentos presenciais da ação extensionista, era inacessível para ela. Ao mesmo tempo que ouvia a discussão, ela mencionou estar lavando roupas e as estendendo para secar, exemplificando as dificuldades enfrentadas para conciliar as atividades domésticas e a participação engajada nas atividades acadêmicas. Ela interrompe a atividade doméstica para contar que, também ela, não conhecia Paulo Freire até adentrar a Licenciatura em Educação do Campo. Ao aproximar-se dos referenciais teóricos do autor, teve mais orgulho de suas origens de classe e comunitária. *“Sempre falo, gente, eu sou de São Vicente, do PA São Vicente, que é Projeto de Assentamento São Vicente, município de Flores de Goiás, sou mãe de três filhos e tenho orgulho, eu tenho orgulho da minha comunidade”* (Silvana, ED06, RC, 22/03/2022).

Estereótipos relacionados ao perfil identitário dos cursos aparecem em vários momentos nas narrativas dos(as) discentes extensionistas e também merecem ser analisados. Agatha relata, por exemplo, as características do perfil identitário dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo: são quilombolas, assentados(as) e camponeses(as); logo, ao usar tranças no cabelo e, sendo mulher negra, em algumas ocasiões, a sua própria passabilidade de inclusão entre discentes da Licenciatura em Educação do Campo era maior. Já Margarete atesta que os(as) estudantes da Gestão Ambiental são *“os maconheiros, o povo que só*

vive bebendo à toa”, certamente estranhos a ela que não usava maconha, tampouco consumia bebidas alcoólicas. Gestão do Agronegócio, por sua vez, é “o povo que tem dinheiro, que também gosta de beber, que gosta de jogar truco”. Os(as) colegas de Ciências Naturais são “o povo aleatório, que não tem um perfil definido”, e o povo da educação do campo “seria o povo que é do MST, que são dos assentamentos, que são quilombola e não sei o quê” (Margarete, ED08, RC, 29/03/2022).

Alimeli, agrega outros detalhes aos perfis identitários dos cursos delineados por Margarete. Gestão do Agronegócio é visto por ela como um curso que reúne estudantes de direita política. Licenciatura em Educação do Campo abrange os povos tradicionais e de esquerda política. Em Ciências Naturais haveria muitos(as) estudantes LGBTQIA+ e também “os cachaceiros novinhos tal” (ED08, RC, 29/03/2022). De uma forma ou de outra, a despeito dos perfis relativamente rígidos traçados por uma, a diversidade a eles subjacentes são o retrato de que os muros rígidos que separam a universidade de grupos historicamente excluídos do Ensino Superior têm sido paulatinamente destruídos.

Assim, os estereótipos nutridos pelos estudantes envolvem uma interação complexa entre fatores socioeconômicos, políticos, etnorraciais e comportamentais que corroborariam para uma identidade social pretensamente compartilhada pelos que frequentam um mesmo curso. O sistema de crenças e de valores construído em torno de cada curso e respectivos discentes favorece a hierarquização entre grupos, que tende a ver o seu como melhor, mais autêntico, mais engajado, mais cidadão, etc, enquanto os outros são alienados, despolitizados, narcisistas. Um dos resultados possibilitados, como efeito da trama dialógica tecida entre a pesquisadora e discentes extensionistas nos encontros da ação de extensão/intervenção, foi colocar em suspeita os estereótipos e preconceitos que tangenciam as relações entre os(as) discentes, ao tempo em que se percebia como eles contribuía com a marginalização e desumanização tanto dos que eram categorizados em um grupo e se reconheciam nele, como daqueles que não se reconheciam em nenhum grupo.

Para Alimeli, a criação e o fortalecimento de espaços de convivência, para além da sala de aula, é fundamental para que vínculos mais sólidos sejam construídos e os(as) discentes de todas as origens e classes possam,

paulatinamente, ocupar a universidade e se sentir pertencentes a ela. Sugere a discente extensionista: *“De repente, é em um curau, uma festa, um happy hour de quinta ou sexta-feira. Tinha que ter nem que seja um minutinho ou dois de troca com as pessoas, sabe?”* (Alimeli, ED08, RC, 29/03/2022). Alimeli parece compreender a necessidade e importância de espaços alternativos para exercício do diálogo entre sujeitos e saberes, enquanto espécies de brechas decoloniais na cultura institucional.

Quando a pesquisadora opina sobre a importância desses espaços de diálogo e convivência na universidade, Margarete atesta o quanto eles são fundamentais para superação de preconceitos e estereótipos que os(as) distanciam dos(as) colegas. *“Eu lembro que logo quando eu entrei, eu tinha até um certo preconceito em relação aos alunos, porque o que eu tinha ouvido do senso comum, ‘ah esse povo aí é o povo do MST, que não sei o que, que estão aí comendo dinheiro do governo, não sei o quê’”* (Margarete, ED10, RC, 05/04/2022). Ela conta que foi a partir da sua entrada na universidade que começou a compreender o que era o MST. E acrescenta: *“a gente está dentro da universidade, nem conhece direito os outros cursos. Nem sabe de verdade que público é que está ali”* (Margarete, ED10, RC, 05/04/2022). E destaca importante opinião de que a universidade não oferece, com intencionalidade, e garantindo tempo para tal no currículo, espaços para além da sala de aula em que seja possível conhecer os pares, especialmente dos outros cursos.

Agatha, que é da Licenciatura em Ciências Naturais, relata que sempre quis se aproximar dos(as) colegas da Licenciatura em Educação do Campo, especialmente dos(as) estudantes oriundos de assentamentos e também dos kalungas/quilombolas. Foi durante uma disciplina de módulo livre cursada, que estava voltada à produção audiovisual, quando teve a oportunidade para conhecer assentamentos rurais e urbanos e despertar o desejo para atuação profissional junto a pessoas dessas comunidades, a partir da produção de documentários. *“No final da disciplina, que eu gostei tanto deles que eu queria trabalhar junto com eles, ainda quero, né? Fazer um curso de produção audiovisual para estar lá junto com eles, gravando documentário sobre eles. Vocês são muito legais cara”* (Agatha, ED10, RC, 05/04/2022).

Silvana demonstra grande satisfação ao saber do apreço de Agatha pelo grupo do qual se reconhece fazendo parte e destaca quão maravilhosa é a oportunidade de conhecer pessoas oriundas de grupos tão diversos, como ocorre na Licenciatura em Educação do Campo. E, aponta para a necessidade de atividades extramuros, como a participação em cursos e projetos de extensão universitária, experiência essa que lhes proporciona um campo semiótico propício à emergência de posicionamentos menos preconceituosos e mais dialógicos. *“A gente conhece eles na UnB, a gente acha que é bom demais, mas quando a gente passa a ir na comunidade deles, nossa é maravilhoso mais ainda, porque pense num povo bacana... assim... um povo simples, acolhedor”* (Silvana, ED10, RC, 05/04/2022). Demonstrando a importância do diálogo e de como é possível estreitar vínculos e desconstruir estereótipos e preconceitos por ele, Silvana compartilha o desejo de que venham a ser promovidas reuniões coletivas no auditório principal da FUP, *“para todos os cursos se juntarem e ali a gente poder conversar, falar sobre o curso de cada um, sobre a convivência de cada um, sobre a cultura de cada um”* (Silvana, ED10, RC, 05/04/2022).

b) A maternidade

Os cursos de Licenciatura, a que pertencem sete dos(as) nove discentes participantes da ação de extensão/intervenção, são os que costumam ter maioria de estudantes mulheres (72,5%) (Censo de Educação Superior, 2021). Aspectos relacionados à conciliação entre os papéis de mãe e estudante, assim como narrativas sobre o quanto a universidade pode se tornar um contexto hostil e colonial às maternidades e às infâncias emergiram na pesquisa, e precisam ser considerados, em especial quando não se conta com o apoio de colegas para superação das dificuldades.

Em dada situação de pesquisa, Silvana, por exemplo, compartilha com o grupo que, por não possuir computador próprio, necessitava realizar as atividades de seu curso no laboratório de informática da universidade; entretanto, muitas vezes, teve que se retirar do espaço para não *“atrapalhar os(as) colegas”* (Silvana, ED04, RC, 15/03/2022). Ela se refere ao incômodo causado entre colegas devido ao choro da criança, seu filho mais novo. O pequeno costumava acompanhá-la durante

as aulas do semestre concentrado que passava na universidade, costumeiramente, constituído de dois meses²³. Enquanto em outros espaços sociais, gestantes, lactantes e pessoas acompanhadas de crianças de colo possuem o direito legalmente fundamentado ao atendimento prioritário, na instituição universitária, contudo, as experiências de mães discentes, docentes e técnicas administrativas são marginalizadas e invisibilizadas e, paulatinamente, são efetivamente excluídas, como veremos ao longo desta tese, especialmente no estudo de caso. É importante destacar que, além de Silvana, participaram da ação extensionista três mulheres mães, Margarete, Rejane e a própria pesquisadora.

A maternidade e a infância são experiências estrangeiras à instituição universitária. Historicamente, sabe-se que as universidades medievais europeias eram anexos aos mosteiros e catedrais, dos quais herdaram as bibliotecas e uma aura de espaço sacralizado, silencioso, circunspecto. Essa característica, de certa forma, se mantém em muitas dimensões do funcionamento e dos rituais das instituições universitárias (Falcão, 2018). Como efeito, há poucas iniciativas concretas e mesmo um certo despreparo das universidades para a integração e permanência das mães que são parte da comunidade universitária, e mesmo, para o acolhimento de suas crianças. No *campus* da FUP, de modo diverso da instituição investigada como um todo, existe um espaço formativo para estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, chamado Ciranda Infantil. Ele foi criado em 2008, e institucionalizado como projeto de extensão, em 2011, destinado ao acolhimento de crianças com idade de 8 meses a 4 anos, trazidas à universidade por discentes da Licenciatura em Educação do Campo que são mães. Muitas delas, como Silvana, residem em comunidades distantes do *campus*, outras habitam localidades mais próximas, mas não têm com quem deixar suas crianças, de forma segura, enquanto estão no tempo universidade, quando a dedicação à vida acadêmica ocupa a maior parte do dia. Apesar das inúmeras limitações relacionadas à infraestrutura, recursos materiais e humanos, a Ciranda Infantil contribui para que estudantes mães da Licenciatura em Educação do Campo se dediquem às demandas da vida universitária.

23 A organização curricular em regime de alternância, adotado na Licenciatura em Educação do Campo, prevê dias letivos organizados em tempo universidade e tempo comunidade, com etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) e etapas vivenciadas no próprio ambiente social e cultural dos(as) estudantes.

c) O etarismo

A maneira de viver a vida acadêmica varia muito a depender da faixa etária em que se passe pela universidade, podendo gerar fricções e desentendimentos diversos entre colegas que impactam diretamente na integração estudantil, sobretudo quando não há uma atenção da instituição universitária a essa importante temática.

Agatha comenta que, nos primeiros tempos na universidade, estava sempre sozinha. Oriunda de outro estado, nunca experienciou estar sem a companhia de familiares fora da localidade onde residia. Ela tinha poucas habilidades sociais e era um pouco mais velha que a média dos ingressantes de sua turma. Assim, enfrentou inúmeras dificuldades para integrar-se ao ambiente acadêmico e aos colegas de turma, no início do curso. Daí, à época, foi alertada por uma discente já avançada no percurso acadêmico: *“Você precisa fazer umas amigas aqui na FUP!”* (Agatha, ED08, RC, 29/03/2022). A estudante veterana, diferente de Agatha, parecia já ter compreendido que a construção de vínculos com colegas na universidade era um importante recurso subjetivo para resistência às exclusões.

Agatha relata ter experienciado várias situações de preconceito entre discentes de diferentes gerações. Ela se lembra que, na sua turma inicial da graduação haviam muitos adolescentes e que isso a incomodava. *“Tinha uma menina na época que ela entrou comigo, tinha dezesseis anos, era a caçulinha da turma, muito adolescente, muito imatura, muita brincadeira”* (Agatha, ED08, RC, 29/03/2022). Nas turmas em que a média de estudantes é mais jovem, aqueles(as) mais velhos, como Agatha, podem vir a estranhar a maneira de ser dos(as) demais, corroborando a relação direta entre adultocentrismo e modernidade (Ashis Nandy, 1984), em que a idade adulta é valorizada e é tida como o ápice do desenvolvimento e da humanidade e, em contrapartida, a adolescência e a juventude são vistas como atrasadas e inferiores, inviabilizando importantes diálogos intergeracionais e ricas oportunidades de desenvolvimento para ambos .

Por outro lado, sendo minoria no contexto investigado, Agatha destaca que os(as) estudantes mais velhos(as), igual ela, enfrentam enormes desafios para se integrarem à universidade e, nem sempre, são acolhidos(as) pelos(as) mais

novos(as) e, também, encontram dificuldades para se relacionar bem com eles(as). E complementa: *“E também tinha uma senhora já de quarenta anos, já perto de se aposentar como professora. Aí já entra essa questão de pessoas mais velhas, que também não dão conta de se encaixar bem com os mais novos, sabe...”* (Agatha, ED08, RC, 29/03/2022).

Interessante lembrar que, inicialmente, os estudantes de Ensino Superior eram, via de regra, pessoas mais velhas. A inserção neste nível de ensino vinha depois da imersão no mundo do trabalho, para complementar e consolidar as competências profissionais e a progressão de carreira. Após a Segunda Guerra Mundial, de modo particular, a crescente interdependência entre economia e tecnologia na configuração do trabalho técnico, torna-o algo mais complexo. Começa a haver uma pressão dos empregadores para que a certificação superior preceda a inserção no mercado de trabalho, o que concorre para uma progressiva redução da idade média em que se dá o ingresso na universidade (Filipak & Pacheco, 2017). Entretanto, no século XXI, as políticas para o Ensino Superior brasileiro passam por mudanças, valorizando mais e mais a democratização do acesso, por meio de dispositivos de acesso universal, como o ENEM, as leis de cotas e as políticas de permanência. Infelizmente, a nova realidade impulsionada por tais mudanças políticas esbarra em representações sociais dominantes, promotoras de discriminação e preconceito, que necessitam de atenção institucional.

Em consonância à linha de argumentação de Agatha, Margarete acrescenta, *“naquele grupo [sua turma do início da graduação], havia pessoas mais jovens que eu e eu não era uma pessoa, vamos dizer, velha... mas é que eu já tinha passado por aquela fase que eles estavam agora”* (Margarete, ED08, RC, 29/03/2022). Em seguida, questiona à luz da própria experiência, deixando entrever que para permanecer na universidade, é necessário ao(à) estudante, entre outros recursos, pertencer e estar vinculado(a) a algum grupo: *“E aí, quem não se encaixa em grupo nenhum?”* (Margarete, ED08, RC, 29/03/2022).

A complexidade subjacente às relações entre os(as) discentes extensionistas e colegas atravessada pelo pouco estímulo às práticas dialógicas para além da sala da aula, que possibilitem a integração estudantil a partir de dispositivos mediacionais menos rígidos como a arte, por exemplo, e que fomentem a superação

de estereótipos e preconceitos é clara e tem consequências nefastas para muitos(as) deles(as), especialmente aqueles(as) com histórico de desligamento/reintegração acadêmica, como é o caso de Margarete, cujo percurso será analisado e discutido mais à frente nesta tese, na dimensão pessoal.

3.1.1.3 Discentes extensionistas nos coletivos estudantis e em outros espaços de participação política da universidade

As práticas e relações dos(as) discentes extensionistas nos coletivos estudantis e em outros espaços de participação política da universidade, abordadas ao longo da ação de extensão/intervenção são também marcadas por fricções e contradições. Os seguintes temas transversalizaram os diálogos no que diz respeito a este eixo/cenário: o alijamento da participação política na universidade e as relações entre os *campi* universitários.

a) O alijamento da participação política na universidade

Na perspectiva contemporânea, tende-se a estabelecer uma relação quase visceral entre o contexto universitário e a aprendizagem da democracia. Nota-se, contudo, que a identificação da universidade como espaço de diálogo e afirmação de cidadania é uma construção que toma tempo e pode ser mais distante, especialmente para estudantes pertencentes a grupos historicamente alijados do debate político. A dimensão política da universidade cresce em importância à medida que se avança no curso de graduação, ou mesmo, diante das dificuldades enfrentadas no próprio percurso universitário.

Na nossa primeira roda de conversa, quando ainda discutíamos quais rumos daríamos à ação extensionista, já que a proposta inicialmente apresentada pela pesquisadora a eles era bastante aberta, Mariano, estudante oriundo do povo Ticuna, sugere que o grupo se articule para realização de uma atividade de divulgação dos cursos de graduação da FUP em um ato que viria a ser promovido pelos povos originários, na sua data comemorativa, em abril próximo, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília. Com o apoio de Giselly, discente extensionista e,

também, sua parente²⁴, Mariano pondera que seria interessante incluir entre as atividades do grupo uma ação no referido evento, para visibilização do *campus* e dos desafios enfrentados pelos(as) estudantes oriundos(as) de grupos historicamente marginalizados do Ensino Superior para a permanência na universidade. A proposta de Mariano, contudo, não é aprovada pelo grupo como uma tarefa a ser efetivada de imediato. A maioria expressiva dos(as) participantes justifica-se que possuía nenhuma ou pouca experiência de participação em movimentos sociais e, desse modo, não se sente preparada para planejar algo do tipo, com grande visibilidade social, em tão curto prazo, ainda que a sugestão de Mariano devesse ser mantida, como um norte possível de ação futura. Após discussões, os(as) discentes extensionistas entendem que, devido o projeto estar iniciando, seria mais relevante operarem no âmbito do próprio grupo, compartilhando seus desafios, na condição de estudantes que estão à margem, como também estão os povos originários. Esta opção daria visibilidade e audibilidade às situações de colonialidade/desumanização que, muitas vezes, eram ocultadas ou silenciadas quando se trata de seus percursos na universidade, em detrimento à predominância de discursos meritocráticos e individualizantes.

A narrativa de Mariano, é importante destacar, oportuniza ao grupo um debate sobre a importância de seu engajamento com coletivos e movimentos sociais. Os(as) discentes extensionistas reconheceram haver carência de experiências de participação em e para as instituições escolares das quais fizeram parte, anteriores à universidade, como aquelas que se dão em Grêmios Estudantis, conselhos, associações acadêmicas e outras atividades recreativas e educacionais como gincanas escolares, por exemplo. No Ensino Superior, infelizmente, continuam sendo pobremente estimulados à inserção crítica e participativa em coletivos e espaços de decisão política da própria universidade, tais como Centro Acadêmico (CA)²⁵, o Diretório Central Estudantil (DCE)²⁶, as Assembleias Estudantis, os Colegiados de curso, Conselhos, etc. Como efeito, deixam de reconhecer nesses espaços importantes contextos onde práticas decoloniais podem

²⁴ Aprendemos com Mariano que os povos originários brasileiros se referem uns aos outros como “parentes”, independente de laços consanguíneos diretos.

²⁵ Um centro acadêmico, no Brasil, é uma entidade estudantil que representa os estudantes de um curso de nível superior.

²⁶ É a entidade estudantil de maior representatividade do corpo discente de uma instituição de Ensino Superior pública brasileira.

ser exercidas, bem como o protagonismo e a luta pela garantia de direitos. Muitas vezes, parece haver um desconhecimento de quem representa a categoria discente nos espaços de decisão coletiva da universidade, reforçado pelo pouco engajamento e diálogo dos(as) representantes com o restante do corpo estudantil.

A temática da participação política na universidade é retomada no ED08, quando Agatha compartilha com o grupo as disciplinas que ainda necessita cursar para finalizar a sua graduação. Ela se lamenta por haver testemunhado a saída de vários(as) colegas, enquanto ela própria ainda está na universidade a pouco mais de uma década. Ao ser instigada a pensar sobre as várias experiências que, certamente, já viveu na instituição, Agatha refere-se à greve de docentes, no ano de 2012, quando ingressou na UnB, e também, menciona ter acompanhado a ocupação estudantil ocorrida na FUP, em 2016²⁷.

A participação na ocupação estudantil ocorrida na FUP é adjetivada por Agatha como uma das experiências *“mais incríveis”* que já teve na universidade. *“Foi quando a gente, todo mundo, os cursos se reuniram em um só pensamento para reivindicar os direitos na educação, aquilo ali foi um marco demais na minha vida acadêmica que eu gostei”* (Agatha, ED08, RC, 29/03/2022). E destaca as fricções que, à época, marcaram as relações entre os(as) estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Bacharel em Gestão do Agronegócio da FUP, no que diz respeito aos rumos da ocupação estudantil. Enquanto os(as) primeiros(as), em sua maioria, manifestaram apoio ao movimento estudantil que se instalou no *campus*, os(as) segundos(as), majoritariamente, reivindicavam a desocupação e o retorno imediato das aulas.

Margarete menciona que, à época das ocupações, chegou a participar de algumas assembleias estudantis, mas não se engajou ativamente porque não concordava com a maneira pouco dialógica que as lideranças conduziam o movimento. Ela amplia suas reflexões para outros coletivos estudantis, como o Centro Acadêmico (CA), ponderando que, na sua opinião, apenas os(as) estudantes

²⁷ A ocupação estudantil a que se refere Agatha é parte de um movimento mais amplo de estudantes secundaristas e universitários(as), de diversos locais do país, que protestavam contra os projetos de lei da PEC 241, a chamada “PEC do teto dos gastos”, o projeto “Escola sem Partido”, o PL 44 que previa a concessão de parte da administração das escolas para organizações sociais, e a medida provisória do Novo Ensino Médio. Entre outras demandas, eles(as) pediam mais avanços e investimentos nas condições na educação para estudantes e docentes, assim como melhorias na qualidade da merenda escolar e da infraestrutura das escolas públicas brasileiras.

da Licenciatura em Educação do Campo da FUP eram politicamente organizados(as). Sobre o funcionamento dos CA, considera que *“eram uma bagunça, um despropósito sem tamanho”* (Margarete, ED08, RC, 29/03/2022), em que predominavam interesses pessoais das lideranças em detrimento das demandas do coletivo estudantil. E conclui que nas reuniões dos CA não havia diálogo efetivo, pois somente alguns poucos tinham suas vozes escutadas, havendo, inclusive, medo de retaliação em falar o que não estava de acordo com a opinião daqueles(as) que a representavam. *“Então eu já não ia, porque eu me estressava, eu não sabia escutar e largar. Mas assim, hoje eu acho que teria sido importante para mim ter ido, ter dado minha contribuição e falar do que eu pensava”* (Margarete, ED08, RC, 29/03/2022), dá-se conta de que sua participação política mais ativa contribuiria para que a realidade por ela criticada fosse transformada.

Alimeli expressa a opinião de que a ação extensionista Caminhar estava lhes proporcionando uma oportunidade de participação política muito rica, mais significativa do que tende a que costuma se dar em espaços formais de exercício da participação estudantil, como os CA. Para ela, a maneira como suas vozes estavam se entrelaçando, sendo escutadas e validadas nos encontros da ação de extensão/intervenção, onde se lhes assegurava o direito de falar com segurança sobre suas experiências, era diferente do que costumava ocorrer nos CA. E acrescenta que, com frequência, a insegurança para se posicionar criticamente começa no contexto familiar, onde muitas vezes não encontram acolhimento às suas ideias e opiniões, conforme detalharemos mais à frente, no eixo 3.1.1.4 desta tese.

João Victor relata que nunca esteve ativamente engajado com coletivos estudantis. Disse que somente participa do processo de votação para o DCE e o CA de seu curso, mas não se envolve com os debates que antecedem as votações, tampouco com as atividades posteriores, *“porque às vezes estou no meio de uma aula e aí está acontecendo debate, então assim [risos], aula [versus] debate, né? Aí você tem que escolher o que você vai fazer”* (João Victor, ED12, RC, 12/04/2022). A ambiguidade vivida por ele diante das alternativas traz uma clara crítica às dinâmicas institucionais que, a despeito de afirmarem a importância da participação estudantil em coletivos, assembleias e movimentos, não garante tempo/espço nos currículos de graduação para tal atividade.

Mais do que um mero dispositivo técnico envolvido nos processos de ensino-aprendizagem, enquanto um território em disputa (Arroyo, 2011), o currículo é um artefato social e cultural atravessado pela colonialidade do saber (Lander, 2000), pensado a partir de interesses que podem ou não se comprometer com determinadas competências, visibilizar ou invisibilizar saberes e experiências específicos (Moreira & Silva, 1995). Tensionar o currículo colonizado, atentando-se às reivindicações e necessidades dos grupos historicamente marginalizados que emergem e passam a se destacar ao adentrarem os espaços formais de produção de conhecimento, como as universidades, é, pois, uma urgência em direção à verdadeira decolonização destas instituições.

b) As relações entre os *campi* universitários

No ED12, Agatha retoma as discussões sobre participação estudantil entabuladas em nossa primeira roda de conversa relatando ter participado de um debate *online* com representantes das chapas que, à época, estavam concorrendo na eleição para o DCE da universidade. Ela conta ter elaborado, inclusive, uma pergunta sobre possibilidades de atuação do diretório frente à melhoria da realidade dos(as) estudantes reintegrados(as) da universidade. A resposta dada, de acordo com Agatha, concentrou-se na ampliação dos valores pagos nas bolsas da Assistência Estudantil. A discente extensionista, porém, relata que não ficou satisfeita com a contestação de sua pergunta, a qual demonstrou um total desconhecimento não apenas da condição de estudante reintegrado(a) na universidade, como do conjunto complexo de situações que podem configurar um desligamento acadêmico, a esta altura dos encontros, bem mais claras para ela. Agatha finaliza sua análise tecendo críticas à ausência de outros estudantes da FUP no debate e se queixa que as preocupações das chapas pareciam se concentrar somente na realidade dos(as) estudantes do *campus* Darcy Ribeiro, negligenciando a existência de desafios para os(as) discentes dos *campi* de Planaltina, Gama e Ceilândia. Em acordo com Agatha, João Victor completa: “*eu sinto que não tem essa... essa conversa sobre os outros campi mesmo, sobre essas outras realidades, né? E eu acho que isso é uma grande falha*” (João Victor, ED12, RC, 12/04/2022).

A constatação de Agatha e João Victor aponta para um importante desafio para a consolidação institucional da universidade investigada: a visibilização de outras realidades que não somente aquela do *campus* inicialmente criado na área central do DF, em torno do qual se centravam as representações sociais dominantes a respeito da referida universidade, como se os demais fossem inexistentes. Pode-se dizer que, de modo geral, os diálogos tecidos ao longo da ação extensionista/intervenção demonstram que os novos *campi* da universidade, construídos com recursos das políticas de expansão do ensino superior público brasileiro, e, com efeito, os cursos que deles fazem parte, ainda que, muitos socialmente reconhecidos como as engenharias, são inseridos semioticamente em uma espécie de zona periférica da universidade.

Adensando esse importante debate, Silvana atesta que a maioria dos(as) estudantes que constituem as chapas para o DCE não estão interessados(as) em assumir uma liderança para contribuir com o desenvolvimento coletivo, mas, em suas palavras, almejam “*ter um momento de fama*” (Silvana, ED12, RC, 12/04/2022). E reitera que tudo isso se complexifica ainda mais, pois a maioria dos(as) estudantes que se candidatam às chapas são do *campus* Darcy Ribeiro, havendo pouca disposição para conhecer as experiências dos(as) colegas dos outros *campi* e para o enfrentamento de problemáticas próprias dessas outras realidades institucionais.

A despeito de dificuldades como a exigência de deslocamentos para as reuniões e assembleias do DCE (a maioria concentrada no *campus* da área central de Brasília) e o consumo de um tempo que é retirado da dedicação às atividades acadêmicas do fluxo de graduação, os(as) discentes extensionistas atestam a importância de uma participação política mais ativa junto ao diretório. Silvana, por exemplo, relata aspectos positivos da candidatura de uma colega da Licenciatura em Educação do Campo à chapa do DCE: gerou entre discentes de seu curso uma significativa mobilização e o engajamento coletivo com a campanha; possibilitou dar maior visibilidade das especificidades do curso para toda a universidade, ao tempo em que também promoveu importantes mudanças na forma como eram constituídas as chapas do diretório. E, “*com muita luta, a gente conseguiu que a chapa dela [da colega] vencesse*” (Silvana, ED12, RC, 12/04/2022). Silvana finaliza a narrativa ressaltando a importância de exercerem o direito e o dever de, efetivamente,

ocuparem todos os espaços da universidade, tendo vez e voz. *“Precisamos nos inserir com os outros campi”* (Silvana, ED12, RC, 12/04/2022).

Em “Educação como prática de liberdade”, Freire (1967/2019) enfatiza que antes de uma forma de política, a democracia é uma forma de vida. Textualmente afirma: “Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (Freire, 1967/2019, p. 99). Daí que uma educação que pretenda ser decolonial, deve estimular o exercício da participação política nos diversos espaços escolares de decisão coletiva como uma forma de contribuir com a vivência do diálogo que nos humaniza e nos transforma.

3.1.1.4 Discentes extensionistas, amigos(as) e familiares: na fronteira universidade e sociedade

As práticas e relações dos(as) discentes extensionistas com amigos(as) e familiares, abordadas ao longo da ação de extensão/intervenção são também marcadas por fricções e contradições. Os seguintes temas transversalizaram os diálogos no que diz respeito a este eixo/cenário: a alienação da própria ignorância e o afastamento progressivo de amigos(as) e familiares.

a) A alienação da própria ignorância

O diálogo com Alimeli, descrito a seguir, é entabulado logo no início da nossa primeira roda de conversa, a respeito da imagem do seu perfil na Plataforma *Teams*. O episódio, que gira em torno do percurso acadêmico da estudante na UnB, é uma oportunidade, entre outras, para convidar os(as) discentes extensionistas a olharem para a universidade não apenas na perspectiva da crítica, mas também do reconhecimento de seus aspectos positivos, a exemplo da formação cidadã por ela oferecida, a qual lhes possibilita, entre outras experiências, o empoderamento e a tomada de consciência de silenciamentos e opressões. Dá-se a seguinte interação:

Rafaella: Alimeli, você está tão diferente na foto [risos].

Alimeli: Essa foto aí é de 2016.

João Victor: Caramba!

Rafaella: Tem tempo ein, 2016... 6 anos.

Alimeli: É, está vendo o que a UnB faz com a gente? [risos]

Rafaella: Foi na UnB essa foto?

Alimeli: Foi, lá na frente do prédio velho²⁸ (Alimeli, ED02, RC, 05/03/2022).

Num primeiro momento, a discente que já passou por um processo de desligamento/reintegração acadêmica e, posteriormente, a mudança interna de curso, atesta que “a UnB dá uma desgraçada na pessoa” (Alimeli, ED02, RC, 05/03/2022), referindo-se às experiências aflitivas vivenciadas no extenso período em que vem frequentando a universidade, o que contribuiu para seu desgaste físico e emocional. O desequilíbrio emocional provocado nela pela instituição encorajou-a a ações que ela hoje considera como exasperadas, tais como, “rapei [sic.] a cabeça, ahhhhhhhh [grito seguido de risos]” (Alimeli, ED02, RC, 05/03/2022); mas, em seguida, ela afirma que estar na universidade é também “libertação” (Alimeli, ED02, RC, 05/03/2022), especialmente quando se faz parte de um núcleo familiar como o seu, em que predominam valores políticos e religiosos conservadores, os quais, muitas vezes, se mostram como antagônicos aos conhecimentos científicos, mais valorizados nas universidades. Ela comenta que há uma forte expectativa dos(as) familiares de que as mulheres se restrinjam ao espaço privado da casa, executando atividades domésticas e maternais. Por isso, estão em desacordo com a inserção delas na academia, em razão dos posicionamentos críticos e questionadores que a universidade suscita, os quais desafiam as crenças e valores familiares. “Já era para eu estar casada com uns três filhos indo para a igreja. Sábado mesmo, estudando?! Nossa! Que pecado! Não pode! Vou para o inferno” (Alimeli, ED02, RC, 05/03/2022).

No ED04, Giselly destaca que a inserção no Ensino Superior possibilitou a tomada de consciência das restrições derivadas das posições ideológicas prevalentes em sua realidade proximal. A nova condição de universitária gerou inúmeras tensões nas relações com amigos(as) e familiares, especialmente entre os que desconhecem dinâmicas próprias da vida universitária. A partir de sua própria

²⁸ Primeira construção do *campus* onde, nos anos iniciais, ocorriam as aulas. Atualmente, com o crescimento da unidade, ele funciona como prédio administrativo.

experiência, Margarete pondera que os que são os(as) primeiros(as) da família e, por vezes, do grupo de amigos(as) a ingressar em universidade pública, convivem com certo estranhamento da parte deles(as), frente a essa nova realidade. Em seu caso, emergiram desafios enormes relacionados, por exemplo, à dificuldade em estabelecer diálogo com eles(as), dado o conjunto de conhecimentos construídos a partir do acesso à universidade, que lhe proporcionou uma formação crítica e questionadora frente ao cotidiano. E conclui afirmando que um diálogo crítico e empático com amigos(as) e familiares que não estão no mundo acadêmico demanda, entre outras competências, práticas concretas orientadas à solidariedade e ao respeito, que rompam com a arrogância que, por vezes, pode permear as relações entre universidade e outros setores da sociedade, cultivando no cotidiano a lógica do “ponto zero” de que nos fala Castro-Gómez (2007).

A ideia de “ponto zero”, como vimos na Parte I desta tese, supõe um tipo de conhecimento que nega seu lugar de enunciação para legitimar-se como neutro, verdadeiro e universal. Essa pretensão de autoridade absoluta pode constituir-se numa posição radical, negando outras formas de conhecer e intervir sobre a realidade, e almejando transformar o(a) detentor da razão e da verdade no legítimo porta-voz de outros grupos que, se supõe, nada sabem, nem podem vir a saber melhor, como efeito do genuíno encontro dialógico.

Giselly acrescenta que o desejo de contribuir com a transformação de amigos(as) e familiares a partir do acesso ao conhecimento científico da universidade pode, por vezes, ser mal compreendido. *“Você vai indicar ou dar um livro para algum familiar seu assim, e a pessoa vê como se fosse um demônio assim o livro sabe... Tipo um livrinho pequeno, sei lá, ‘O Pequeno Príncipe’, ‘O Alienista’”* (Giselly, ED04, RC, 15/03/2022). O Pequeno Príncipe é um conhecido clássico da literatura europeia, publicado em 1943 pelo escritor francês Antoine de Saint-Exupéry e amplamente traduzido para vários idiomas, entre eles, o português. O Alienista, por sua vez, é uma obra literária humorística publicada em 1882 pelo autor brasileiro Machado de Assis, que conta a história do Dr. Simão Bacamarte, médico psiquiatra que cria um hospício, chamado de Casa Verde, para nele internar as pessoas que, na sua visão, viviam de forma irracional. Ao final do livro, vendo que suas teorias sobre loucura não funcionavam e que ninguém ao seu redor era

realmente insano, o alienista acaba por se diagnosticar como louco e decide trancar-se sozinho, pelo resto de sua vida, na Casa Verde.

Ironicamente, um dos livros apontados por Giselly é importado da realidade francesa e, a despeito de tratar de valores pretensamente universais, reflete uma perspectiva literária eurocentrada. Já o outro, de Machado de Assis, é uma verdadeira crítica à arrogância científica. De toda forma, a intenção de propagar entre os(as) familiares obras europeias ou, mesmo nacionais, mas alheias às questões que os(as) inquietam, desconsiderando seus saberes e buscando libertá-los de uma suposta ignorância que os(as) assola, pode ser uma iniciativa totalmente colonialista, em especial, quando se dá fora de uma genuína abertura ao diálogo por parte da discente extensionista.

Giselly e Margarete destacam que as fricções e tensões com os(as) familiares, já relatadas, se acirram quando atravessadas por questões intergeracionais e sexismos. Giselly refere que, *“a partir do momento que eu estou ali, no grupo, que tem algum parente, com amigos ali, e aí eu vejo uma situação que eu falo, isso não é justo ou isso não é certo. Aí as pessoas mais velhas vêm ‘ah, você não tem nem idade’, e não sei o quê. E acaba banalizando violências, entendeu?”* (Giselly, ED04, RC, 15/03/2022). Em consonância à posição de Giselly, Margarete, por sua vez, menciona o sexismo. *“Se eu fosse homem ou se chegar um primo, outro parente homem, vou lá, ele pescou o mesmo conhecimento, ele foi lá na mesma fonte que eu, a gente podia estar estudando junto. Agora, se ele for lá e falar, ele tem lugar de fala”* (Margarete, ED04, RC, 15/03/2022).

Agatha atesta que, na sua realidade, os desafios mais significativos referem-se ao diálogo com os pais, sobre dúvidas relacionadas à utilização de novas tecnologias, para as quais eles dependem de sua mentoria. *“A gente briga, discute, eu perco a paciência”* (Agatha, ED04, RC, 15/03/2022). Ademais, ela reconhece que a entrada na universidade aflorou o seu lado questionador e fez com que muitas pessoas da família e amigos(as) passassem a vê-la como atrevida. *“Porque essa menina agora quer ser tudo, que é ser sabida, joga na cara da gente”* (Agatha, ED04, RC, 15/03/2022).

Silvana também aponta dificuldades no diálogo com membros de seu assentamento, que, na sua análise, estariam desatualizados e vivendo numa espécie de *“mundo das cavernas”* (Silvana, ED04, RC, 15/03/2022). Nessa situação

do diálogo, a pesquisadora incentiva-os a seguirem atuando sob uma perspectiva crítica e questionadora frente às suas realidades, ratificando a importância das ações extensionistas para o exercício do diálogo crítico da universidade com outros setores da sociedade. Convida-os a refletir sobre a importância da conexão entre saberes numa tentativa de superação de uma monocultura do conhecimento científico. E, acrescenta que a condição de universitários(as) não os(as) isenta de ignorância e alienação, sobretudo quando se é arrogante e pouco dialógico com outros saberes que não aqueles acessados diretamente na academia. “Como posso estar em diálogo se projeto sempre a ignorância nas outras pessoas e nunca a vejo em mim mesmo?” (Freire, 1968/2019, p. 95).

As narrativas dos(as) discentes extensionistas demonstram que a entrada na universidade é um movimento de ruptura com valores conservadores e anticientíficos, encontrados entre alguns(mas) familiares, amigos(as) e outras pessoas da comunidade que não estão inseridos(as) na instituição universitária. Silvana, por exemplo, relata que na condição de mãe de três filhos e estudante matriculada na Licenciatura em Educação do Campo, é constantemente julgada por familiares e outras pessoas do seu assentamento por deixar as duas crianças mais velhas aos cuidados do pai, enquanto a terceira e mais nova, como vimos, segue com ela para a universidade. *“A sociedade aqui, vixi, ‘ah, nossa, você é louca, uma mãe deixar seus filhos aqui, à mercê do pai, do povo’, não ser bem tratado, não ser bem acolhido por não ter a mãe por perto. Não sei o quê’... ‘deixar assim’... tipo... à mercê, né?”* (Silvana, ED04, RC, 15/03/2022).

Os relatos de Silvana escancaram que, a despeito da histórica inserção de práticas oriundas da educação popular no assentamento onde reside, que deveriam orientar interações pautadas na solidariedade e na emancipação, exclusões e violências não deixam de ocorrer, particularmente, violências de gênero. São direcionadas, especialmente, às mulheres, mães e estudantes, como Silvana. A projeção de futuros profissionais que vão além da produção agrícola, que é o destino culturalmente esperado dos(as) assentados(as), representa uma atitude dissidente e de resistência às trajetórias culturalmente esperadas. A dimensão colonial presente na cultura coletiva do assentamento, desqualifica mulheres como sujeitos que podem ter acesso às universidades e aponta que o interior dele parece necessitar de um debate aprofundado de gênero que leve à materialização de ações

concretas e coletivas contra sexismos e toda forma de opressão. De todo modo, o movimento de Silvana e de outras mulheres mães e assentadas, como ela, em direção à universidade, já é um importante passo na direção da revisão da cultura local.

b) O afastamento progressivo de amigos(as) e familiares

De modo geral, os(as) discentes extensionistas afirmam que os novos significados, que passam a ser acessados por eles a partir da entrada na universidade, conflituam com aqueles que circulam entre amigos(as) e familiares, os quais não tiveram acesso ao ensino superior. Essa condição de estar na fronteira de campos semióticos distintos é apontada por eles(as) como um dos seus maiores desafios na vida estudantil. Alimeli, por exemplo, destaca que não consegue mais se “enquadrar” (ED04, RC, 15/03/2022) na família. *“Depois que eu entrei para Ciências Naturais, que esse meu âmbito científico ficou um pouco mais aguçado tal, eu comecei a duvidar mesmo de algumas coisas e refutar, questionar eles, assim, que é um bando de gente pobre, de direita, sabe? [risos]”* (ED04, RC, 15/03/2022). E sublinha que, como efeito da robusta mudança de perspectivas, sua rede de amigos(as) do Ensino Fundamental e Médio se modificou muito após a entrada na universidade. *“Eu só tenho uma amiga. E acho ainda que é muito, sabe? Porque sobrou uma, então acaba que é meio estranho, é bem difícil”* (Alimeli, ED04, RC, 15/03/2022).

As dificuldades no diálogo com os membros da família e amigos(as) contribuem para o afastamento progressivo dessa rede e, em alguns casos, até ao isolamento. Margarete, por exemplo, argumenta que, em relação ao(à) estudante universitário(a), aqueles(as) que estão fora do contexto familiar, por vezes, atuam mais como rede de apoio do que a própria família. Em consonância a ela, João Victor, por exemplo, afirma ser mais vinculado aos amigos do que aos familiares. Assim, prefere dialogar sobre questões da universidade com os primeiros e evita conversar com os segundos sobre algumas temáticas mais sensíveis que, embora sob críticas, são muito caras a ele, as quais gosta muito de estudar (por exemplo, uso abusivo de álcool, drogas, etc.). A fim de evitar fricções intrafamiliares, as quais julga inconvenientes, ele sequer comenta sobre isso com a família. *“É como se*

estivesse em dois mundos diferentes, mesmo. Tipo, quando eu entro no mundo da faculdade ou no meu quarto [durante as aulas remotas], eu estou num papel. Quando eu estou fora dele, eu estou em outro papel, e aí eu levo esses dois papéis assim” (João Victor, ED04, RC, 15/03/2022). Nota-se aqui uma orientação para objetivos antidialógica. A existência de perspectivas distintas entre as partes de um diálogo pode levar a tensionamentos dialógicos e, mesmo a conflitos entre as partes envolvidas. Mas, se há uma disposição para o diálogo e a abertura à novidade que dele advém, é possível superar-se a polarização instaurada entre o(a) discente extensionista, alguns(mas) amigos(as) e familiares, cada um(a) enclausurado em suas próprias crenças e valores.

Como instituição voltada à produção e à circulação de saberes, pesquisas e experiências diversas, as universidades públicas têm o compromisso de interrogar os repertórios que dissemina e (re)produz, com o intuito de não fortalecer modelos de saber-poder que consolidam os conhecimentos por elas propagados e aviltam outros que se desenham fora delas. Em oposição à “ordem do discurso” monocultural, que obsta a legitimação de outras epistemologias e modos de existência, a problematização contínua das dinâmicas de produção do conhecimento tem o papel de contestar a falácia segundo a qual “todas as populações que vivam fora do pequeno espaço que é conhecido como ‘Europa ocidental’ sejam portadoras de um tipo de saber inferior, de uma interpretação inferior do mundo, de uma espiritualidade inferior” (Flor do Nascimento, 2013, p. 4). No eixo/cenário aqui discutido, isso significa problematizar a necessidade e urgência de construir e privilegiar diálogos interepistêmicos, democráticos e pluriversais, em detrimento a qualquer forma de radicalismo científico.

Como parte do próprio percurso formativo estudantil, o envolvimento com ações extensionistas na graduação²⁹, em debate na atualidade, desde que se assentem no modelo da garantia de direitos e estejam comprometidas com o diálogo entre saberes e com o protagonismo estudantil, é uma das muitas brechas decoloniais frente a este importante desafio das instituições universitárias.

²⁹ A regulamentação da extensão universitária se deu a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 07, de 18 de dezembro de 2018. Entre outras determinações, a resolução estabeleceu que os cursos de graduação deveriam prever, no mínimo, 10% de sua carga horária a serem cumpridos na forma de atividades de extensão universitária, sendo o ano de 2022 o prazo final estabelecido para que as instituições de Ensino Superior se adequassem à resolução.

Conforme temos visto até esta parte da tese, investigar atentamente e considerar as práticas e relações que se dão no campo da cultura coletiva é condição indispensável para a constituição de políticas voltadas à integração estudantil nas universidades públicas brasileiras. O acesso a uma gama de significados ambivalentes a respeito da cultura coletiva da instituição pesquisada, veremos no estudo de caso a seguir, terá implicações importantes nos processos de desenvolvimento pessoal de uma das discentes participantes da ação de extensão/intervenção.

3.1.2 Dimensão Pessoal

Este eixo diz respeito à análise dos resultados relativos aos processos de desenvolvimento pessoal de uma das discentes extensionistas. Entre todos(as) os(as) que participaram da ação de extensão/intervenção, ela foi a que, de fato, passou por um desligamento acadêmico seguido da reintegração para o mesmo curso de origem. Além disso, esteve ativamente engajada na maior parte dos encontros. Importante lembrar que, devido à inscrição de interessados(as) com perfil distinto daquele inicialmente almejado para a pesquisa, com a justificativa de estarem procurando o projeto para conhecerem pessoas e fazerem novos(as) amigos(as), a ação extensionista envolveu uma diversidade de participantes com percursos e experiências acadêmicas variados (vide caracterização dos(as) participantes, no quadro 2, na parte II desta tese). Portanto, o escopo do estudo de caso que fundamenta as análises da dimensão pessoal, alinhado com o segundo objetivo específico desta tese, é identificar, analisar e discutir os processos de desenvolvimento pessoal de uma estudante universitária com histórico de desligamento/reintegração acadêmica, mediados pela participação na ação de extensão/intervenção.

A identificação da coexistência de signos ambivalentes no campo da cultura coletiva (instituição universitária), via práticas dialógicas que se deram no âmbito da ação de extensão/intervenção, teve papel central na construção de novos significados no presente pela discente extensionista, com vistas ao futuro por ela almejado (Valsiner, 2007; 2014).

O conceito de resistência, tal como concebido pela Psicologia Cultural Semiótica (Valsiner, 2017; Chaudhary, Hviid, Marsico, & Villadsen, 2017) terá grande importância para compreensão dos processos de desenvolvimento aqui descritos, analisados e discutidos. Sob essa perspectiva, a resistência não é algo negativo, tampouco positivo, mas “um processo intencional no qual novas construções de significado emergem na forma de pensar, sentir, agir ou fundamentalmente, simplesmente conviver com os outros” (Chaudhary, Hviid, Marsico, & Villadsen, 2017, p. 02, tradução livre), portanto, faz parte da vida ordinária.

Conforme minuciosamente descrito na parte metodológica desta tese, as informações apresentadas na dimensão pessoal foram construídas a partir das narrativas e atuações de Margarete, ao longo da ação de extensão/intervenção. Inicialmente, será feita uma caracterização da participante da pesquisa, posteriormente, serão expostos seus processos de desenvolvimento pessoal.

3.1.2.1 Caracterização de Margarete

Margarete se identifica como uma “mulher nordestina, parda, periférica e espiritualista cristã do Vale do Amanhecer³⁰” (ED13, RC, 19/04/2022), possuía trinta e quatro anos de idade na ocasião da realização da pesquisa. É mãe de um menino, à época, com quatro anos, o qual esteve com ela em grande parte da ação de extensão/intervenção e que aqui será identificado pelo codinome Bento.

Ela residia com o filho e seu companheiro, pai da criança, em uma modesta construção, anexa ao fundo da casa da mãe, no Arapoanga, que foi um bairro da cidade de Planaltina – DF, mas, recentemente, foi elevado ao *status* de região administrativa do DF. Margarete conta que, na década de 1990, migrou de localidade do estado da Bahia (BA), junto com os pais e as três irmãs, para o Arapoanga, com o fito de terem melhores oportunidades de estudo e encontrarem tratamento para um problema de saúde da mãe. À época, o local não possuía

³⁰ É uma religião espiritualista cristã, criada para abrigar a Doutrina do Amanhecer, fundada em 1959 pela médium clarividente Tia Neiva. Essa espiritualidade foi trazida pelo espírito de Francisco de Assis, conhecido nessa doutrina como “Pai Seta Branca”, e por sua equipe espiritual, contendo elementos de várias outras religiões. O Vale do Amanhecer tem sede em Planaltina-DF e já conta com mais de 600 templos em todo o Brasil e em outros países.

infraestrutura urbana mínima, como asfaltamento, distribuição de água encanada, rede de esgoto, energia elétrica, escolas, unidades de saúde, etc.

A discente extensionista se reconhece como alguém “*rural*”. Em suas palavras, “*gosta de terra, planta e bicho*” (ET 17/05/2022). Além disso, está todo o tempo desenvolvendo atividades artesanais (bordado, macramê, crochê, etc.), ora como fonte de renda, ora como fruição. Grande parte das técnicas utilizadas são aprendidas mediante acesso a videoaulas encontradas em sítios da *internet*. Em algumas rodas de conversa, a pesquisadora notou que ela bordava enquanto participava ativamente dos diálogos. “*Tipo, pra mim é mais fácil de eu prestar atenção e estar aprendendo se eu tiver aqui né, mexendo, criando, aí eu faço as duas coisas*” (ED06, RC, 22 de março de 2022).

O percurso acadêmico de Margarete tem pontos em comum com o de Sara (nome fictício), estudante universitária que passou por dois processos de desligamento/reintegração acadêmica, e motivou o estudo de caso descrito em Novaes & Lopes de Oliveira (2021), realizado na etapa 1 desta pesquisa: grande precariedade socioeconômica e significativa defasagem na relação idade/série já no início da graduação. No caso, Margarete ingressou na escola muito após a idade convencional, sendo que os anos iniciais do Ensino Fundamental foram cursados em turma de programa de aceleração da aprendizagem. “*Eu comecei atrasada porque como minha mãe era doente, meu pai estava sempre viajando com ela [em busca de um tratamento] e a gente não ficava na escola [pois ela e as irmãs sempre estavam aos cuidados de pessoas diferentes, de fora da família]*” (ET 17/05/2022).

No início dos anos 2000, os programas de aceleração da aprendizagem, a exemplo do Acelera Brasil, vinculado ao Instituto Ayrton Senna, foram adotados em escolas públicas de várias unidades da federação, com o objetivo de se corrigir a distorção do fluxo idade/série no Ensino Fundamental (Instituto Ayrton Senna, 2009). Estes programas são duramente criticados no campo das políticas educacionais, por constituírem uma solução paliativa a um problema complexo e, ainda, por estarem vinculados às empresas privadas e às organizações não-governamentais, acusadas de estarem mais preocupadas com a indução de competências e habilidades úteis ao mercado, que com a oferta de educação pública de qualidade e socialmente comprometida para todos(as) (ver o trabalho de Fortes, 2006, por exemplo). A despeito das críticas, é importante dizer que, no caso

de Margarete, a participação em programa de aceleração de aprendizagem parece ter sido fundamental para regularização da distorção idade/série nos primeiros anos de seu processo de escolarização.

A narrativa de Margarete sobre suas experiências escolares iniciais no programa de aceleração e, mais tarde, em turmas regulares, é marcada por preconceitos e exclusões associados à sua condição social. À época, não havia escolas no Arapoanga, tampouco acesso fácil a transporte público, e a única maneira para deslocar-se para a unidade escolar mais próxima, localizada em outro bairro, o qual detinha uma infraestrutura urbana um pouco melhor, era a pé.

Quando estava cursando a antiga quinta série do ensino fundamental, Margarete passou a frequentar uma escola pública, recém-inaugurada no Arapoanga, mas continuou a enfrentar inúmeras barreiras. *“Porque aí não eram as pessoas que moravam no asfalto e as pessoas que moravam na terra [na escola antiga, os chinelos empoeirados certamente anunciavam de qual bairro ela vinha], era quem tinha um pouco mais de dinheiro e quem tinha menos”* (ET 17/05/2022). A nova escola era parte de sua comunidade, mas ela continuava a não se sentir parte dela, marginalizada em função das significativas limitações financeiras de sua família. A ausência de pertencimento e o sentimento de exclusão era perceptível também em relação à localidade onde residia. *“Eu queria voltar para casa [na Bahia]. Aqui não era a minha casa”* (ET 17/05/2022).

Margarete conclui, sem reprovações, os anos finais do Ensino Fundamental na escola do Arapoanga, mas sempre apresentando dificuldades nas disciplinas da área de Exatas. Ela adentra o Ensino Médio e, finalmente, no terceiro ano, relata que o pai lhe pagou um curso preparatório para o vestibular. No entanto, em função das diversas limitações acumuladas no processo de escolarização, isso não foi suficiente para que ela lograsse aprovação nos exames para admissão no ensino superior. Frente ao sucesso de colegas mais próximos nos vestibulares, a alternativa encontrada para resistir e prosseguir os estudos foi iniciar o curso de Tecnólogo em Agropecuária, concluído com êxito no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), atualmente Instituto Federal de Brasília (IFB).

Após a conclusão do curso, Margarete motivou-se a realizar o vestibular para o curso de Agronomia, dessa vez em uma universidade estadual da BA, e foi aprovada em segunda chamada. Neste curso, entretanto, voltou a deparar-se com

dificuldades acadêmicas antigas, que a impediram de acompanhar as disciplinas da área de Exatas; enfrentou problemas de ordem financeira, com o atraso no pagamento das bolsas de assistência estudantil e, finalmente, teve seus pertences roubados por uma das pessoas com quem compartilhava a residência estudantil, na Bahia. Foi quando decidiu abandonar a graduação e retornar para o DF. Ela relata: *“E aí eu voltei para casa. Quando eu cheguei aqui, minhas irmãs estavam estudando. Minha mãe só em casa. Meu pai tinha se separado [de sua mãe]. Aí eu desisti. Aí fui trabalhar e não pensei mais em ir para a faculdade (ET 17/05/2022).* A necessidade de se manter e apoiar financeiramente a família manteve Margarete fora do ensino superior por, aproximadamente, cinco anos, período em que atuou em várias frentes de trabalho: como vendedora interna no McDonald's, como auxiliar de cozinha numa lanchonete de uma conhecida e, posteriormente, como vendedora de seguros de carro e de saúde numa empresa, esta última por indicação de uma das suas irmãs. A certificação de tecnóloga não foi suficiente para Margarete alçar postos de trabalho com melhor remuneração e mais condizentes com as habilidades desenvolvidas ao longo do curso profissionalizante.

A entrada de Margarete na FUP, na licenciatura em Ciências Naturais, deu-se no ano de 2013, por sugestão de uma de suas irmãs que, à época, cursava a mesma graduação no *campus*. *“Eu falava que só ia fazer se fosse Agronomia, né? Só que não tinha como eu aproveitar [os créditos do semestre de Agronomia cursado na BA] para a UnB... Era muito difícil o Vestibular. Eu peguei, ela me convenceu a fazer Ciências [contou-lhe sobre a possibilidade de adquirir bolsas para auxiliar a sua permanência], aí eu fiz, e aí minha patroa [da empresa de venda de seguros] me demitiu, né?”* (Margarete, ET 17/05/2022). A demissão deveu-se à impossibilidade de conciliar os estudos com o trabalho de vendedora de seguros em empresa situada no Plano Piloto do DF, devido ao cansaço gerado com o deslocamento de 112km, ida e volta, via transporte público, uma média de, no mínimo 2h30³¹. Diante disso, restou à Margarete somente a opção de sobreviver com a bolsa da assistência estudantil oferecida pela universidade, para o apoio à permanência de estudantes de baixa renda.

Na realidade, a intenção de Margarete era, logo após ingressar na Licenciatura em Ciências Naturais, efetivar troca de curso para o bacharelado em

³¹ A distância entre Planaltina e o Plano Piloto é uma média de 56km.

Gestão Ambiental, no mesmo *campus*, via processo seletivo interno. Seus planos, contudo, foram impossibilitados porque não atendia os requisitos mínimos para a candidatura, como o cumprimento de uma determinada quantidade de créditos no curso de origem, e, ainda, pelo fato de acumular reprovações nas disciplinas de Exatas. A voz da professora responsável pelo PIBID, que lhe possibilitou o envolvimento com atividades de docência e o exercício do protagonismo no contexto de estágio docência (conforme mencionado na dimensão institucional desta tese), e a autoridade simbólica da figura materna, que insistiu para que ela concluísse a graduação já começada, funcionaram como importantes sugestões sociais que contribuíram para que ela seguisse cursando a Licenciatura em Ciências Naturais, a despeito das dificuldades e da baixa motivação inicial com o curso.

Mas, outras dificuldades se seguiram. No decorrer da graduação, Margarete engravidou e, posteriormente, na condição de estudante universitária e mãe, deparou-se com novos desafios, entre eles: conciliar os estudos com o cuidado do filho, exercido de modo praticamente solitário; o novo trabalho de babá; e, a necessidade de auxiliar seu pai na construção de uma residência para ela, em lote nos fundos da casa da mãe, que ela passaria a ocupar com o filho e o companheiro.

Aí o que acontecia? Tinha dia que eu não levava Bento [para o local onde ela trabalhava como babá], deixava ele aqui, com a minha mãe, e meu marido pegava. Quando meu marido chegava, ele não cuidava, ele ficava enchendo o saco, “ah, o menino tá chorando... ah, o menino tá não sei o quê”, aí eu não me concentrava na aula, não conseguia me concentrar. Ou eu faltava porque Bento adoecia. Aí teve a outra professora que me mandou trancar o curso e cuidar de Bento. Aí sabe, ia juntando uma bola de neve, que eu não conseguia fazer as atividades, porque eu estava morta de cansada, porque eu fazia as coisas aqui, ia e chegava em casa, ainda tinha que mexer nas coisas, entendeu? E juntou a falta de apoio. Aí eu fui reprovando, fui bagunçando (ET 17/05/2022).

Nessa conjuntura particularmente complicada, as vozes da professora mencionada e a do companheiro claramente sugerem Margarete a evadir da universidade e cuidar do filho. Além disso, a atitude da professora transparece não haver interesse da instituição universitária em contribuir para a permanência de uma

estudante mãe. Como efeito, ela conta que passou a interessar-se menos pelos estudos, desenvolvendo o que ela caracteriza como um “*ranço*” (ET 17/05/2022) em relação à universidade, que retira dela a potência para resistir às enormes dificuldades, frente à constatação de que a instituição tratava, de forma desumana, estudantes com percursos acadêmicos conturbados como o dela.

Importante lembrar que, nesse momento, ela não identificava em seu horizonte semiótico nenhum tipo de voz que lhe oferecesse significados convergentes com a resistência na universidade, a despeito das situações de desumanização/colonização experienciadas. No enfoque semiótico da Psicologia Cultural a coexistência dinâmica de diferentes significações é o que garante a manutenção e o desenvolvimento do Sistema de *Self*, com vistas ao futuro (Abbey & Valsiner, 2005). Em outras palavras, a ambivalência é condição fundamental para emergência da intencionalidade, enquanto capacidade humana de resistir à cultura e criar novos significados próprios à cultura pessoal (Chaudhary, Hviid, Marsico, & Villadsen, 2017).

Assim, no final do ano de 2019, quando o filho Bento estava com dois anos de idade, ela foi desligada pela universidade. O pedido de reintegração, que poderia ter sido feito no início do ano de 2020, foi adiado até o limite final³². Margarete ainda se sentia insegura do retorno à universidade, especialmente devido às dificuldades que temia enfrentar como estudante mãe e periférica frente ao ensino remoto emergencial, como já dissemos, adotado pela universidade durante a pandemia de COVID-19.

Eu pensei, como é que eu vou fazer disciplina em casa, que a minha casa ainda não estava terminada eu acho... Eu ainda estava trabalhando. Como é que eu vou fazer a disciplina, cuidar de Bento, meu outro sobrinho ficava aqui também. Eu não conseguia estudar com eles, de noite eu não tinha apoio do meu esposo, até hoje eu não tenho o apoio dele. Então eu não tinha apoio pra estudar de noite. A minha casa é só dois cômodos, a sala e a cozinha. Então se eu ligo o computador, eu preciso da luz, né... pra estudar. Não posso estudar dentro de casa, que aí atrapalha ele de dormir, não sei o quê.

32 Antes da Resolução da Câmara de Ensino de Graduação N° 001/2023, o pedido de reintegração acadêmica deveria ser feito até dois anos após a comunicação do desligamento pela secretaria. Com a recente resolução, ele pode ser feito a qualquer tempo.

Eu não posso estudar lá na área, do lado de fora, que aí eu também não me concentro. Aí eu fui deixando pra depois (ET 17/05/2022).

No início de 2022, Margarete recebeu parecer favorável do Colegiado de Graduação da unidade à sua solicitação de reintegração, cuja justificativa foi escrita com o auxílio de uma das irmãs, dada a dificuldade para organizar e sintetizar a sua complexa experiência de desligamento. **“Não foi um fato, não foi... ah caiu um tijolo de cima do muro e por isso eu fui retirada da universidade... Não foi! Isso é um histórico que foi se desenhando durante mais de cinco, seis anos... ou mais!”** (ED08, RC, 29/03/2022). A crítica tecida por Margarete nessa sequência narrativa refere-se à uma das questões presentes no formulário para peticionamento eletrônico da reintegração acadêmica junto à universidade, qual seja: o que levou ao seu desligamento? A pergunta parece seguir, de forma simplista, uma lógica de unicausalidade linear, do tipo x causou y , supondo-se que, dada à eliminação/superação de x é possível a retomada do percurso no ponto em que este foi interrompido/atrapalhado pela ação de x .

Margarete menciona que, curiosamente, o maior incentivo para que se encorajasse a solicitar a reintegração à universidade veio de um coletivo de mães, do qual passou a participar, quando o filho Bento era bebê. O grupo era composto, em sua maioria, por pessoas pertencentes a um enquadre sociocultural e econômico bem diferente do dela: mulheres *cis* hetero, brancas, de classe média, com ensino superior, muitas delas servidoras públicas e moradoras de regiões centrais do DF.

Sobre sua aproximação a esse coletivo, ela conta que nos primeiros meses de vida da criança, dada a necessidade de realizar tarefas domésticas, ao passo que cuidava do filho, ela decidiu comprar um *sling*, uma longa faixa de tecido que, ajustada ao corpo, possibilita carregar o bebê ao colo, liberando as mãos. Por iniciativa própria, a vendedora da peça a inseriu em um grupo de *WhatsApp*, constituído para partilha de experiências de uso do *sling* e que, segundo o relato de Margarete, posteriormente, também se tornou um importante espaço de acolhimento e apoio mútuo às integrantes. Sobre o funcionamento do grupo, Margarete explica: **“Cada uma ajuda do jeito que pode né? Ajuda com o acolhimento, ajuda financeiramente, ajuda arrumando trabalho, ajuda cuidando do**

menino, se precisar, e assim a gente vai fazendo, a gente vai levando” (ED06, RC, 22/03/2022).

O *sling*, objeto mencionado por Margarete, foi criado, inicialmente, por culturas em que as mães atuam em atividades de agricultura, mas hoje é mais conhecido e adotado, no Brasil, entre mães de classe média. Esse é um dado importante para entendermos a timidez inicial que Margarete relata ter experienciado na interação com as outras integrantes do grupo de mães, mas também para compreender o papel que os valores de classe delas representaram para o retorno de Margarete à universidade (sobretudo a valorização que atribuíam ao ensino superior). Quando elas perceberam o potencial acadêmico sendo desperdiçado pela estudante, suas vozes a encorajaram a retornar à condição de universitária. Em outras palavras, a interação nesse grupo teve um importante papel nos processos de socialização e desenvolvimento de Margarete, no período em que estava fora da universidade, como veremos mais à frente.

Imaginando que a pesquisadora ainda estivesse atuando na instituição investigada como psicóloga escolar³³, Margarete enviou-lhe uma mensagem compartilhando sua nova condição de estudante reintegrada e solicitando informações sobre o retorno à universidade, após o aceite de seu pedido de reintegração. Na época, formalizávamos o projeto de extensão Caminhar junto ao DEX/UnB e a pesquisadora pediu à Margarete que ficasse atenta à divulgação de uma das atividades que ocorreria em breve. Ela ficou empolgada com a novidade e foi uma das primeiras a inscrever-se para a ação de extensão/intervenção, na condição de discente extensionista voluntária (sem bolsa).

Como veremos a seguir, conforme se engajava na ação extensionista/intervenção, Margarete refletia criticamente a respeito da relação entre os percalços experienciados por ela ao longo do seu percurso na universidade e aguçava sua sensibilidade sobre processos de desumanização/colonialidade. Ao mesmo tempo, mostrava-se mais responsável, respeitosa consigo mesma e aberta ao diálogo, condições importantes à sua efetiva reintegração à instituição universitária investigada.

³³ À época, estava em afastamento para estudos, mas anteriormente havia acompanhado Margarete em processos acadêmicos.

3.1.2.2 Análise dos processos de desenvolvimento pessoal de Margarete

“Eu acho que todas as experiências têm uma coisa além do que elas se propõem...” (Margarete, ED04, RC, 15/03/2022)

Nesta parte da tese, apresento análises sobre os processos de desenvolvimento pessoal de Margarete ao longo da ação de extensão/intervenção, com ênfase nos significados. As informações estão assim organizadas: a) Margarete em diálogo ao longo dos encontros dialógicos da ação de extensão/intervenção e b) Margarete em diálogo na entrevista.

a) Margarete em diálogo ao longo dos encontros dialógicos da ação de extensão/intervenção

Margarete esteve ativa e profundamente envolvida com a ação de extensão/intervenção e contribuiu diretamente com a condução de dois encontros dialógicos (a oficina de pintura de vasos feitos em cimento e a oficina de macramê). É de sua iniciativa a produção de um bordado em bastidor onde constam o nome do projeto Caminhar, uma imagem representando várias pessoas em diálogo e, no entorno, a frase *“Não existe luta sozinha”* (ver imagem do bastidor no Apêndice III). A frase estava impressa em uma camiseta que era usada por ela no primeiro encontro da ação extensionista, e que foi um presente de uma das participantes do coletivo de mães usuárias de *sling*, do qual ela participava.

A cada encontro, Margarete foi se tornando mais respeitada pelos(as) demais discentes extensionistas, seja por suas habilidades artesanais, seja por suas tocantes narrativas representativas de sua experiência de mulher, mãe e universitária periférica. Ela fazia questão de afirmar que estava na ação de extensão/intervenção para somar e sempre elogiava as conquistas e superações partilhadas pelos(as) demais participantes. No decorrer da ação de extensão/intervenção, não foi incomum perceber manifestações de estima e admiração dos(as) demais discentes extensionistas direcionadas a ela, seja em narrativas ou em formato de figuras expressivas de emoções, utilizadas pela plataforma *Teams* e na comunicação via *WhatsApp*.

Ao mesmo tempo, percebe-se que a participação na atividade extensionista, marcada pelo debate e a construção coletiva de caminhos, funcionou como importante contexto de suporte e acolhimento para suas dificuldades, relacionadas a diferentes aspectos de sua vida. Em vários momentos, o grupo de *WhatsApp* do projeto de extensão foi utilizado por Margarete para enviar mensagens de texto e de voz compartilhando dificuldades e conquistas experienciadas no decorrer do semestre acadêmico, avaliando positivamente a ação de extensão/intervenção e seus impactos em seu percurso acadêmico, e, ainda, reforçando o convite para que os(as) colegas participassem dos encontros. Numa alusão à dinâmica institucional que concorre para a invisibilização e marginalização de estudantes reintegrados(as) à universidade, ela argumenta: *“Porque lá atrás, alguém soltou a nossa mão e a gente começou a ficar perdido na coisa toda e deu no que deu, não é? Acho que a gente pode fazer diferente, **não largar para lá, porque a gente sente isso também dentro da universidade, não é?**”* (ED02, RC, 05/03/2022).

Um exemplo da importância que o espaço da atividade de extensão terá para Margarete ocorreu antes mesmo do início dos encontros, no grupo de *WhatsApp*. Ela questiona se há possibilidade de participar das atividades com o filho. A pesquisadora a apoia e, numa tentativa de possibilitar uma conexão com a estudante, afirma que também é mãe e que se preciso fosse, em algum momento, levaria a sua criança para os encontros. Como vimos, nas situações que antecederam o seu desligamento acadêmico, Margarete não encontrou acolhimento à sua condição de mãe universitária. Uma docente chegou a lhe sugerir que, dada às dificuldades de conciliar os papéis de estudante e mãe, seria melhor trancar o curso para cuidar do filho. A posição docente parece manifestar a crença de que a maternidade é um projeto (ou problema) exclusivamente individual e que a instituição está isenta de qualquer responsabilidade em apoiar e oferecer suporte às estudantes que são mães. Cabe lembrar, entretanto, que o Estatuto da Criança e do Adolescente (2002), tem como princípio da garantia de direitos de crianças e adolescentes, a conjugação de esforços entre família, sociedade e estado. Portanto, quer como braço do estado ou da sociedade, a universidade não pode ignorar a realidade exposta pela situação particular de Margarete e de outras estudantes mães que também enfrentam semelhantes dificuldades. Assim, era necessário demonstrar que ela e Bento eram, de fato, bem-vindos à ação de

extensão/intervenção, sob risco de, logo no início, contribuir com o ciclo de exclusões a que Margarete esteve exposta desde sempre, em lugar de promover oportunidades de participação e integração.

No ED01, ela compartilha com o grupo a sua experiência recente de reintegração acadêmica, vista por ela como negativa e problemática. A narrativa é marcada por rancor, mágoa e raiva em relação à universidade, especialmente devido à constatação da ausência de um efetivo compromisso da instituição com a sua reintegração, expressa, entre outros aspectos e situações, no desconhecimento dos(as) professores(as) acerca de sua condição estudantil e pela indiferença da docente indicada pelo Colegiado da faculdade para acompanhá-la na retomada do percurso acadêmico (a mesma que, outrora, lhe havia sugerido trancar o curso para cuidar do filho), com o fim de apoiá-la na prevenção de novas dificuldades. Ela tinha a expectativa de que, ao retornar à universidade, seria tratada com consideração e respeito, sobretudo devido à sua capacidade de resistência ao desligamento/exclusão, no entanto, a ausência de uma política ou um programa direcionado ao acolhimento de estudantes reintegrados(as), igual ela, escancarava a indiferença institucional frente à essa realidade peculiar. Portanto, nesse cenário hostil e meritocrático, a participação na ação de extensão/intervenção e a oportunidade de compartilhar seus saberes e experiências com outras pessoas é percebido como um oásis em meio à desatenção da universidade às necessidades de Margarete.

No ED02, a pesquisadora convida o grupo de discentes extensionistas para que propusessem atividades a serem desenvolvidas no âmbito da ação de extensão, apostando na relevância do fomento à enunciação e ao protagonismo, via práticas dialógicas. A resposta de Margarete ao convite remonta à sua experiência pessoal de participação no PIBID, relatada na dimensão institucional desta tese, e, também, à experiência de inserção no coletivo de mães usuárias de *sling*, ambas caracterizadas por proatividade e agencialidade. Margarete afirma o quanto estar em um grupo e ter a oportunidade de dialogar sobre os próprios desafios pode ser enriquecedor para todos(as) os(as) envolvidos(as). Mais propositiva, ela começa a demonstrar, no segundo encontro, menos rancor em relação à instituição; tece críticas, ao tempo em que, também, aponta possibilidades de construção de uma outra universidade, mais dialógica e, efetivamente, promotora de integração.

Na perspectiva semiótica da Psicologia Cultural, os fenômenos afetivos são centrais no psiquismo e estão intimamente ligados aos significados que deles emergem (Branco & Valsiner, 2010; Valsiner, 2012). O afeto é a base sobre a qual os organizadores semióticos se estabelecem e configuram (Valsiner & Cabell, 2012). Em outras palavras, a experiência subjetiva é sempre construída sobre uma relação afetiva com o mundo. Isto é, as pessoas criam sentido para suas relações com o mundo, e para o próprio mundo, através de seus sentimentos, que são culturalmente organizados por meio da criação e uso de signos (Valsiner, 2012). A observação atenta aos sentimentos e afetos do sujeito é, portanto, um aspecto teórico da Psicologia Cultural Semiótica muito importante e que nos orientará ao longo deste estudo de caso.

Do encontro com outras mulheres do coletivo de mães usuárias de *sling*, recorda Margarete, extraiu importantes mudanças desenvolvimentais, dada a oportunidade de iniciar um longo processo de rompimento com opressões e silenciamentos que, para ela, representou a passagem por uma espécie de “portal” (ED02, RC, 05/03/2022). Ela conta que volta e meia as mães do grupo de *Whatsapp* se reuniam presencialmente com suas crianças em espaços de lazer infantil, no entanto, durante a pandemia de COVID-19, estes encontros se davam na modalidade remota. Nos encontros *online* iniciais do coletivo, ela falava muito pouco e não abria a câmera, na tentativa de ocultar-se para o grupo, o qual, vimos, era majoritariamente composto por mães com origens distintas da sua e privilégios diversos (classe, raça e gênero, para citar alguns).

Quando algumas componentes do grupo se organizaram para fazer um encontro denominado “chá de bençãos” para uma das companheiras que experienciava uma segunda gestação, Margarete relata que pensou em não participar porque não entendeu o propósito e achou o ritual esquisito. Algumas mães, contudo, entraram em contato com ela por telefone e insistiram que estivesse presente no chá de bençãos, ainda que mantivesse a câmera desligada. Margarete afirma que, nesse dia, notou que possuía um lugar importante no grupo, assim, expressou-se oralmente com espontaneidade (como ocorria na ação extensionista) e sentiu-se ouvida. E, evidenciando uma clara correlação entre enunciar, sentir-se ouvida e pertencer, conclui, “*eu, de fato, naquele momento ali, eu pertencia a algum lugar*” (ED02, RC, 05/03/2022).

Esse é um dado interessante que nos ajuda a entender a relação entre práticas dialógicas que respeitem e reconheçam o outro como sujeito de saberes e experiências que efetivamente importam, e o senso de pertencimento. Em convergência com esta ideia trazida por Margarete, a partir da simbologia da máscara de ferro³⁴, enquanto um projeto colonial de silenciamento, Kilomba (2019) faz uma analogia entre a fala e a escuta, afirmando que "aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que 'pertencem'. E aquelas/es que não são ouvidas/os se tornam aquelas/es que 'não pertencem'" (p. 46). Margarete, portanto, atualiza e contextualiza a problematização de Kilomba.

Ainda no segundo encontro da ação de extensão/intervenção, conforme escuta atentamente as ideias e proposições dos(as) demais discentes extensionistas, é possível notar em Margarete uma abertura dialógica, marcada pelo reconhecimento da importância do diálogo e do seu poder transformador para construção/revisão de seu sistema de *self*. *"Eu tenho menos de uma hora que eu estou aqui participando, escutando outras pessoas. Eu já mudei várias... várias coisas da minha cabeça já mudaram nesse tempo"* (ED02, RC, 05/03/2022).

Na sequência da ação extensionista/intervenção, pouco antes do ED03, quando estava prevista a realização de oficina de pipas, Margarete questiona no grupo de *WhatsApp* se há possibilidade de levar um sobrinho para a atividade. A pesquisadora responde-lhe que é sempre bom caminhar com quem se ama. Ela, então, participa da atividade não somente com o sobrinho, mas também com a mãe da criança (uma das suas irmãs) e o filho Bento. Demonstra empolgação, pois nunca havia feito uma pipa, tampouco brincado com uma. Rememorando as opressões de gênero experienciadas ao longo de sua trajetória, contou que, quando era criança, o pai não permitia que ela e as irmãs se divertissem fora do espaço privado de casa, pois, o espaço público era restrito aos garotos da vizinhança. O ED03 é, também, a primeira vez em que Margarete compartilha com os(as) demais extensionistas aspectos de seu turbulento percurso acadêmico no ensino superior, iniciado na Bahia (já descritos nesta parte da tese). Os detalhes compartilhados por

³⁴ Trata-se de uma mordaca de ferro usada pelos senhores brancos para evitar que africanas(os) escravizadas(os) comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas, de acordo com Kilomba (2019), sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo.

ela foram, posteriormente, retomadas pela pesquisadora em situação de entrevista individual.

No ED04, entre outras questões, o grupo discute sobre os desafios para manter um diálogo crítico e respeitoso com familiares, amigos(as) e outras pessoas que não estão inseridas no contexto universitário. Por sua experiência prévia como estudante universitária em outro estado, sem familiares próximos, Margarete pondera que o tema é controverso. Ao mesmo tempo que a família pode ser um importante apoio para a vida universitária, perceptível por sua própria experiência anterior; a intervenção excessiva da família pode ser desconfortável. No seu caso, por exemplo, em razão das precariedades socioeconômicas persistentes, percebe que há uma grande cobrança dos familiares para que concilie os estudos com a inserção no mercado de trabalho.

Novamente aqui, Margarete identifica a importância de espaços transversais, interdisciplinares e dialógicos, enquanto brechas para atitudes decoloniais e decolonizadoras da instituição universitária, a exemplo da ação de extensão em curso. Para ela, por suas peculiaridades, o projeto oportuniza e facilita o diálogo entre discentes, amigos(as) e familiares. A esse respeito, ela destaca a oficina para construção de pipas, realizada no encontro anterior, quando teve a ideia de levar o sobrinho para a atividade, que gerou interessantes repercussões entre membros da sua própria família, conforme excertos de sua narrativa, transcritos abaixo:

*Uns dias antes eu falei, minha irmã veio aqui, eu falei assim, ela estava conversando [comigo] [...] eu chamei meu sobrinho, eu falei, “eu vou te levar no sábado para fazer pipa. Aí ele passou a semana inteira pedindo para fazer pipa. Aí eu falei pra minha irmã que não gosta muito de sair, eu falei “não, não tem problema, eu levo. Não precisa nem você ir”. E aí, quando foi no sábado, ela falou, “não, eu vou levar ele”. Eu ia de bicicleta, ela falou “não, eu vou também” e **acabou que foi uma experiência tão bacana até para ela. Para você ver que o projeto não é só sobre a gente, também envolve as outras pessoas.** Ela gostou do processo. Ela falou que ela também não tem facilidade para dialogar. Ela conversou com todo mundo, foi até o momento dela com o filho dela para ela lidar com certas questões e depois soltar pipa. E aí quando a gente chegou com a pipa em casa, o meu esposo não costuma sair muito assim com meu filho para brincar lá fora. Não sei o que...*

Meu filho ficou o tempo todo em cima dele. “Papai, eu quero soltar pipa, vamos levar...”, ele falou tanto, falou tanto... que quando foi no domingo, já de tardezinha, ele enfim aceitou ir soltar pipa ali e a gente foi para lá e ficou correndo. Meu filho soltando essa pipa... Ele corria para um lado, a pipa voava, corria para o outro lado, a pipa voava. Ele correu até suar e ele ficou... uma memória que eu acho que ele vai levar pro resto da vida dele... o dia de confeccionar a pipa... (ED04, RC, 15/03/2022).

É bonita, e mesmo, sofisticada a forma como Margarete tece sua narrativa, trazendo as vozes e atuações da irmã, sobrinho, filho e esposo, para fundamentar o argumento destacado acima, em negrito, de que a ação extensionista pode beneficiar outras pessoas, mesmo as de fora da universidade. Assim, o ED04 é muito importante para Margarete, ao permitir-lhe entrever o potencial do projeto em curso para promoção de diálogos e conexões entre saberes e experiências de discentes extensionistas, amigos(as) e familiares.

No ED04, também, robustecendo as vozes de outros(as) discentes extensionistas, especialmente aquelas que cursavam a Licenciatura em Educação do Campo, que, como vimos na dimensão institucional desta tese, viam no acesso à universidade a oportunidade de superação de silenciamentos e exclusões, Margarete atesta que no Ensino Superior obteve não apenas uma formação técnica, mas também cidadã e que, no exercício do senso crítico, fomentado pela instituição universitária, teve mais clareza em relação às opressões patriarcais sofridas pelas mulheres quando ousam erguer suas vozes, seja no contexto familiar (sobre o qual ela já havia apontado inúmeras situações de machismo) ou em outros espaços. Ela considera que, por muito tempo, ao longo de seu percurso acadêmico, foi uma pessoa contida. Mas, reconhece que sua introspecção não se deveu a algum traço de sua personalidade, mas às relações intersubjetivas opressoras às quais esteve inserida e que a silenciaram, e defende a importância de haver espaços na universidade onde se possa falar, ser ouvida e ser vista. Neste encontro, Margarete menciona situações em que tais oportunidades eram necessárias, mas estiveram ausentes, e atesta que elas ajudam a explicar o afrouxamento paulatino de seu vínculo subjetivo com a instituição e, como efeito, o seu desligamento acadêmico. Em contraposição, reconhece ser possível construir histórias diferentes daquela que

experienciou, especialmente quando as barreiras da invisibilidade e do silenciamento são ultrapassadas no contexto de experiências dialógicas.

Após esse encontro (ED04), Margarete demonstra crescente satisfação com as experiências em curso vivenciadas na ação de extensão/intervenção, o que contribui para uma lenta ressignificação da universidade. Notando que onde havia indiferença, também podia existir respeito e acolhimento, ela apresenta narrativas que mostram que estava cada vez menos com raiva da instituição universitária, conforme mensagens compartilhadas no grupo de *WhatsApp* do projeto:

*Margarete: Gente, **que encontro mais maravilhoso!** Rafa, gostaria de saber qual foi a frase que tu disse que um dos meninos falou na oficina de pipas... podia repetir por favor... eu não anotei na hora...*

Rafaella: A tua irmã quem disse: “gosto das pipas e principalmente da mensagem que elas trazem: voe cada vez mais alto”.

Margarete: Obrigada 😊

(15/03/2022)

*Margarete: Boa tarde... gente, vim falar de **uma coisa boa do caminhar na universidade**. Fui fazer uma prova de uma disciplina que considero muito difícil. Já abri me tremendo de medo e quando abro a primeira questão, eu vejo que o professor colocou partes da aula gravada pra nos ajudar a responder. **Olha que coisa mais fofa e humana!** Ele poderia simplesmente colocar as questões lá e a gente que se virasse pra achar. Mas ele nos deu mais uma oportunidade de revisar o conteúdo. Já admirava ele no presencial, agora mais ainda (16/03/2022).*

É importante destacar que, à medida que Margarete tem acesso a um campo semiótico ampliado nos encontros dialógicos da ação extensionista/intervenção que lhe possibilita reconhecer o importante papel emancipador da universidade; no cotidiano da sala de aula, ela também tem contato com um conjunto de práticas e experiências acolhedoras e humanizadoras, vide relato acima (ver também narrativa apresentada no eixo/cenário 3.1.1.1 a respeito do professor que recorda de seu nome quando a encontra após a reintegração). Assim, em nossa análise, os(as) docentes podem se constituir em agentes catalisadores de processos de

desenvolvimento de estudantes com perfis acadêmicos semelhantes ao de Margarete.

A noção de catalisador foi tomada da química pelo enfoque semiótico da Psicologia Cultural e traz o sentido de algo que pode promover, inibir ou influenciar a direção de um dado processo. A função do catalisador depende de outros fatores de contexto, como a presença de outros catalisadores, a temperatura etc. (Jensen, 2015). Analogamente, as experiências e as interações com o outro, funcionam como catalisadores para o desenvolvimento a nível microgenético, mesogenético ou ontogenético. Através de processos catalisadores, alguns signos podem surgir no campo do *self* e agir como promotores ou inibidores do desenvolvimento (Valsiner & Cabell, 2012). Isso significa dizer que as palavras e ações docentes, com forte carga afetiva, podem empobrecer ou enriquecer a produção de novos significados frente à forte tensão semiótica e afetiva instaurada a partir da constatação de ambivalências (Valsiner, 2007/2012) do tipo a universidade é meritocrática, preconceituosa e alheia às minhas experiências, logo sou trivial x a universidade é transformadora de sujeitos e realidades, acolhedora e humana, logo sou importante.

No ED05, a atividade é uma oficina de confecção de pequenos vasos de cimento. Margarete participa sem a companhia do filho que havia permanecido em casa, com o pai. Mas, logo no início do encontro, ela recebe uma ligação da própria mãe se queixando que a criança não estava sendo bem cuidada e, imediatamente, retorna para casa. Ela relata que isso acontecia, com frequência, durante as aulas, sempre que a criança ficava com o companheiro, atestando a ausência de corresponsabilidade no exercício da parentalidade e uma cultura familiar que deposita na mãe o protagonismo e a responsabilidade sobre o cuidado e bem-estar dos filhos. Ao recorrer à Margarete, sua mãe se cumplicia com a falta de apoio do companheiro da filha ao seu desenvolvimento acadêmico.

O ED06, entre outras questões, fomenta em Margarete relevantes processos de autorreflexão sobre a importância da abertura dialógica como um recurso necessário para resistir às exclusões e desumanizações. Ela pede que Agatha, uma das discentes extensionistas, releia para ela o poema escrito na ocasião de seu primeiro desligamento acadêmico, e que Agatha havia declamado para o grupo no encontro anterior, quando ela já não estava presente.

Sou eu nessa escolha

Vejo meus sonhos correndo de mim
 Eu aqui chorando pedindo pra voltar
 Chega de amargura em minha vida
 Só quero gritar
 Sou feliz nesse caos.
 Ao meu jeito diferente de escolher
 Não acredito em destino
 Sou universitária
 Nessa vida de aprender a carreira louvada.
Saudade de me sentir viva e realizada
 Seja no campo ou na metropolização
 Consciência
 São observações feitas por alguém leigo
 Respeito
 Sou eu aqui nessa escolha.

Após a releitura do poema, o verso em negrito “*saudade de me sentir viva e realizada*” é destacado por Rejane, uma das discentes extensionistas. A pesquisadora pergunta se, em algum momento, ela e todo o grupo já haviam se sentido assim. Margarete confirma e acrescenta que, pela escrita, Agatha descreveu perfeitamente o processo de desligamento acadêmico por ela vivenciado. “*É meio que uma coisa de você ir se sentindo, não sei, sendo levada pela correnteza, é como se você não tivesse existindo ali naquele momento. E aí você vai levando...*” (Margarete, ED06, RC, 22/03/2022). Ainda neste encontro, importantes metáforas são compartilhadas por Margarete para abordar a experiência de desligamento/reintegração acadêmica: 1) o boiar pela correnteza de um rio, para se referir ao processo que antecede o desligamento; 2) o afundar como o desligamento em si; 3) e o voltar a boiar, após afundar, para tratar do momento posterior à reintegração acadêmica, em que o sujeito ainda não teria aprendido a nadar sozinho. E atesta a relevância de, após a aceitação do pedido de reintegração, aprender estratégias para não se afundar novamente. A pesquisadora mais uma vez intervém, questionando ao grupo se acreditam que é possível nadarem sozinhos em algum momento do percurso na universidade. Margarete responde que “não”, ainda

que sem muita convicção. Mas, sua expressão facial indica que a voz da pesquisadora havia mobilizado nela algo importante, sobre o que não havia pensado ainda, uma ideia em gênese.

Posteriormente, nesse mesmo encontro, Margarete dá indícios de responsabilizar menos a universidade (sobretudo docentes e colegas que teriam sido falhos em não a apoiar) sobre as suas dificuldades. De forma responsável, assume-se como sujeito que age sobre a sua própria realidade com intencionalidade e reflete sobre as suas formas de interação com o outro na universidade. Atesta que, por medo de ser vista como ignorante, sempre evitou compartilhar dificuldades encontradas em seu percurso acadêmico. Muitas vezes, temeu ser inferiorizada pelos(as) docentes e colegas, e receou atrapalhar os processos de aprendizagem dos(as) demais colegas, que poderiam menosprezar suas dúvidas. Margarete reconhece que tais receios estiveram presentes desde os anos iniciais do seu processo de escolarização, contribuindo para silenciá-la e, certamente, concorrendo para seu “afogamento”. Na finalização do encontro, ela afirma que, se na universidade costumava interagir pouco com os(as) colegas, essa situação foi acentuada no contexto do ensino remoto. Mais responsável e agentiva frente ao seu percurso acadêmico, afirma que nunca esteve de verdade ocupando os espaços da universidade, o que, para ela, significa enunciar com coragem, compartilhando dificuldades e insatisfações.

Neste mesmo dia, numa clara demonstração do reconhecimento da importância da abertura ao diálogo, Margarete compartilha no grupo de WhatsApp:

*Fiquei pensando depois da nossa conversa de hoje... No nosso primeiro encontro estava eu me arrumando para sair e minha mãe entrou na minha casa e me viu colocando a camiseta que a Rafa gostou [cuja frase está registrada no bastidor bordado por ela]. Aí ela virou em tom de deboche e falou. “Vai com essa camiseta para mostrar que é uma super mãe”. Na real, eu só coloquei pq eu não costumo pensar em look, eu apenas visto o que acho na frente kkk Mas aí depois de todos esses encontros e principalmente de hoje, eu vejo que nada é por acaso. Realmente a frase daquela camiseta diz muito sobre o que estou vivenciando durante esses encontros... **Não existe luta sozinha.** Eu aprendi isso com a Rafa, com vocês e com todas as manas que cruzaram o meu caminho principalmente nesses quatro anos e*

seis meses de maternidade. Gratidão a todos aqueles que estão se dispondo a dividir com o grupo do projeto Caminhar relatos tão ricos (22/03/2022).

O encontro seguinte (ED07), envolveu uma oficina de pintura de vasos e foi ministrado por Margarete em parceria com João Victor, bolsista extensionista. Na sequência, no ED08, a partir da narrativa de Agatha sobre a ocupação estudantil ocorrida no *campus* no ano de 2016, é quando identificamos posicionamentos bem diferentes da Margarete que julgava ser melhor silenciar e isolar-se. Ela argumenta sobre a relevância da participação e envolvimento com coletivos da própria universidade, a exemplo dos CA, e compartilha com o grupo o sentimento de insegurança que sempre teve em emitir suas opiniões nesses espaços, pois não via neles possibilidades de proposição e discussão de ideias.

Na instituição universitária, reconhece, nunca teve um grupo ao qual pudesse dizer que pertencia, e, pouco a pouco, ficou à margem. E atesta que seu receio em interagir com outras pessoas na universidade, acentuado por estereótipos e preconceitos diversos, pode ter lhe privado de muitas oportunidades de desenvolvimento. Em contraposição, afirma que encontrou no grupo da ação de extensão/intervenção um contexto favorável à enunciação.

Esse é um encontro em que as narrativas de Margarete sugerem que um importante processo de redução das ambivalências instauradas estava em curso. Ela cria novos significados à medida que entende que, a despeito das injustiças e exclusões que ocorrem na universidade, o qual o desligamento acadêmico é uma delas, resistente, é preciso reconhecer a importância da formação crítica e cidadã oferecida pela instituição. Em suma, desenvolver-se.

Assim, a cada encontro, acompanhamos movimentos semióticos que conduzem a uma Margarete mais propositiva e aberta ao diálogo. Questões importantes relacionadas ao desligamento/reintegração estudantil são levantadas por ela, tais como, a limitação e simplificação do documento usado para requerimento de reintegração estudantil, dada a complexidade dos percursos acadêmicos e o desinteresse manifesto da professora orientadora designada pelo colegiado da unidade para acompanhá-la após a reintegração. Margarete denuncia que nunca obteve nenhum retorno desta docente, mesmo diante de várias tentativas de comunicação. ***“Ninguém sabe que você foi reintegrada. Ninguém te pergunta nada”*** (ED08, RC, 29/03/2022), queixa-se. E destaca que se não fosse o grupo da

ação de extensão/intervenção teria desistido da universidade já no início da sua reintegração, porque possui dificuldades (financeiras, familiares, etc.), além daquelas encontradas no dia a dia da vida universitária e não conta com uma rede de apoio efetiva. E, de forma respeitosa consigo mesma e responsável, conclui: *“Eu estou querendo que alguém me ajude a conseguir caminhar nesse negócio. Sabe, tem gente que anda, que caminha sem precisar de tanta ajuda, mas **eu preciso de ajuda**”* (ED08, RC, 29/03/2022). A pesquisadora incentiva-lhe a refletir o que a faz resistir, mesmo diante dos inúmeros desafios. E ela atesta a importância da vinculação com coletivos externos, mas, também, internos à universidade, num claro esforço de reconhecer que, a despeito das exclusões e silenciamentos, também havia acolhimento na instituição, ainda que irrisório e passível de aprimoramentos:

O que faz eu resistir, continuar isso aqui são os grupos. Eu não desisti desde o princípio por causa do que? Dos grupos. Mesmo que eu não me sentia incluída em tudo, eu ainda assim tinha grupo. Tinha algum grupo, eu tinha que grupo? O do PIBID. Entendeu? A líder do PIBID, eu tinha minha supervisora que virou minha amiga pessoal. Que não me deixava desistir, que me incentivava. Por mais que ela também não fazia, não podia fazer muito, mas ela fez isso por mim. Eu desisti, mas não porque eu não tinha ela. Ela foi uma coisa importante. Então eu acho que **os projetos também são lugares importantes. Para ajudar a gente a resistir** (ED08, RC, 29/03/2022).

É muito bonito e animador acompanhar esse processo de reconhecimento da importância da vinculação ao outro como recurso social necessário para a resistência, algo que é experienciado por Margarete ao longo dos encontros da ação de extensão/intervenção. Cada vez mais propositiva, ela acrescenta que, além de espaços de acolhimento e diálogo na universidade, é necessário encontrar o mesmo no núcleo familiar. *“Porque a gente não está o tempo todo na universidade, não está o tempo todo em casa, então precisa ser um equilíbrio de ambas as partes, o sonhado equilíbrio, né? Nem sempre a gente consegue. A gente sonha com ele”* (ED08, RC, 29/03/2022).

No decorrer da semana, Margarete compartilha no grupo de *WhatsApp* do projeto dificuldades enfrentadas para conciliar a condição de mãe de uma criança adoentada e a de universitária que possui atividades a concluir com prazos determinados. Nesta mensagem, é clara a abertura ao diálogo assumida por ela para lidar com os desafios do caminhar na universidade. Quando a pesquisadora a incentiva à reflexão e construção de estratégias frente às dificuldades relatadas, ela responde:

Rafa, o que fiz foi falar. Falei com minhas amigas. Falei com uma pessoa do grupo do zap (sic.). E, por fim, uma amiga me acolheu. A outra colega começou a dividir comigo as dificuldades dela e a gente está se ajudando. E minha irmã veio acolher meu filho alguns minutos.... (01/04/2022).

No dia seguinte, no convite aos colegas do grupo à participação na oficina de macramê, que seria conduzida por ela no final de semana, demonstrando, mais uma vez, uma abertura ao diálogo, diz metaforicamente: “*Vão preparados e preparadas, pois vamos fazer muitos nós*” (Grupo de *WhatsApp* do projeto, 02/04/2022). No encontro que sucede a oficina mencionada, o ED10, ela argumenta a favor da criação e fortalecimento de espaços de convivência na universidade em que as pessoas possam dialogar e interagir mediante o desenvolvimento de alguma atividade artística e/ou manual, tal como ocorre na ação de extensão/intervenção Caminhar. Como dito por um dos discentes extensionistas em uma das oficinas estéticas, numa clara crítica à colonialidade do saber (Lander, 2000) que dita quais saberes são importantes e necessários e quais não são, tratava-se de garantir espaço na instituição para atividades outras que “*não cabem no lattes*” (Diário de campo da pesquisadora, 02/04/2022), a exemplo do macramê que juntos tecemos. Margarete destaca que a continuidade de práticas nos moldes da ação extensionista e, mesmo, a transposição de alguns princípios que a norteiam para a universidade, seria relevante para superação de preconceitos e estereótipos nas relações entre os cursos de graduação, em discussão naquele encontro. E evidencia um aspecto importante do diálogo que é a necessidade de abertura às divergências, característica que, segundo a estudante, é visível na ação de extensão. “**Sabe o que faz diferença para eu falar aqui, mesmo sabendo que pode ter gente que**

não vai concordar? É saber que o outro vai receber. Mesmo não concordando, ele vai me respeitar” (ED10, RC, 05/04/2022).

Neste encontro, Margarete também problematiza contradições da universidade a partir da extensão universitária: inúmeros projetos de extensão voltados à inclusão da comunidade externa são realizados, porém, quando se trata da comunidade interna, sobretudo os(as) estudantes, tais ações ainda são incipientes. E defende a relevância de haver um projeto voltado aos(às) estudantes reintegrados(as), que permita *“tornar esse momento [após o aceite da reintegração] menos solitário”* (ED10, RC, 05/04/2022), em que haja o apoio de discentes tutores, professores(as) que efetivamente assumam o papel de orientadores(as), e o envolvimento de todos os setores da universidade.

Ainda no ED10, bem diferente da Margarete que temia falar nos espaços, com empoderamento e, numa clara mensagem de que prosseguiria seu percurso acadêmico, a despeito das dificuldades em conciliar o papel de cuidadora praticamente solo de uma criança, ela afirma que deseja retornar à instituição universitária *“sendo Margarete, mãe do Bento, carregando-o para a universidade quando for preciso... só vou me silenciar quando eu achar que for a hora de silenciar”* (ED10, RC, 05/04/2022).

No ED11, Margarete justifica sua ausência, devido outra atividade de um projeto comunitário denominado Empodera – Formação de Mulheres Líderes³⁵, o qual se inscreveu no decorrer da ação de extensão/intervenção, demonstrando o quanto a participação nos encontros estava modificando, inclusive, seu engajamento frente às novas oportunidades que se irrompiam para ela. A aprovação da estudante entre os(as) inscritos(as) no projeto Empodera, anunciada no grupo de *WhatsApp*, foi motivo de celebração para todos(as) os(as) participantes da ação extensionista Caminhar.

No ED12, embora exausta, pois havia passado a manhã inteira em uma unidade de saúde com o filho doente, Margarete junta-se ao grupo quase ao final do encontro, compartilha brevemente os desafios experienciados naquele dia e afirma

³⁵ Em formato de capacitação, o Projeto Empodera é uma iniciativa da Secretaria da Mulher do governo distrital, para constituição de lideranças femininas para atuação junto às instituições governamentais e não-governamentais em prol de suas comunidades.

que, por seu esgotamento físico e mental, ficaria somente ouvindo os(as) demais discentes extensionistas.

No ED13, quando se deu nossa última roda de conversa, em resposta aos incentivos da pesquisadora para que o grupo avalie coletivamente os encontros desenvolvidos até então, Margarete compartilha indicadores de um importante processo de mudança em curso, com impactos na universidade e fora dela, aqui transcritos integralmente:

*Incomoda minha pergunta que não é considerada tão inteligente e no nível? Incomoda a cor da minha pele? Incomoda eu ser assentada? Vocês vão ter que lidar com o incômodo de vocês! Porque a assentada, a mãe, a periférica, a negra, **ela vai estar na universidade, ela quer estar na universidade, ela vai ocupar. Ela não vai só estar de nome, no papel não. Ela vai estar ocupando espaço** (ED13, RC, 19/04/2022).*

*Eu vejo assim, as mudanças até nas minhas atitudes, né, perante os outros depois das nossas conversas. E aí quando eu fui pro médico com Bento aquele dia [no ED12], aí a médica me atendeu, não sei o quê, aí depois voltou né, o médico falou, “aconteceu isso e a gente vai fazer uma lavagem nele”. Aí eu falei assim, “**não, doutor, eu não vou querer que você faça lavagem, não. Eu acho um procedimento muito invasivo. Eu prefiro que você passe um Peg-Lax para ele e outro negócio**”. Aí o médico me olhou assim, com uma cara de espanto, né? Aí ele falou assim “nossa, você é tão inteligente! Você é da área de saúde? Que legal!” “Não, não sou da área de saúde, não”. Tipo, eu estava desse jeito aqui, como a minha família fala, desleixada, né? Eu estava com minha camiseta, que era até a camiseta que eu ando para todo lugar e de... não sei se estava de chinelo, não sei o quê, toda bagunçada né, porque eu já tinha passado o dia inteiro no hospital. **A pessoa bagunçada e de chinelo não sabe de muita coisa, não. Ela vai aceitar o que o médico mandar** [pela expressão facial, Agatha e João Victor demonstram concordância]. Vai falar “ah, se o doutor disse que isso aqui é bom, isso aqui é bom”. **Você está vendo como as pessoas já te julgam só de olhar na sua cara, já te coloca no lugar de... que você não sabe de nada, que você não entende nada, que você vai engolir tudo que te***

falarem, que ela... que você nem vai questionar. Aí eu fui pensar, na hora eu pensei em ficar calada, né? Mas eu falei, “não, não sou não, eu sei!” (ED13, RC, 19/04/2022).

*É muito importante formar grupo em outros espaços. Eu acho que é importante também, tipo, eu já estou criando o meu grupo lá nas mães da escola. Já estou movimentando porque **eu vi que esse negócio de andar sozinho não funciona muito*** (ED13, RC, 19/04/2022).

Os excertos de narrativas de Margarete e seus destaques mostram que seu Sistema de *Self* passava por importantes transformações. Num claro processo de tomada de consciência de si como sujeito ativo, crítico, participativo, ela atesta que assumirá o protagonismo e se integrará aos espaços. O mito da ignorância absoluta, discutido por Freire (1968/2019; 1992), é problematizado por ela, à luz de sua própria experiência no hospital, no diálogo com o médico que atendia o filho adoentado. Rejeitando o signo da total ignorância que autorizava a sua desumanização/colonialidade frente ao outro/opressor, e compreendendo a relevância de romper com distanciamentos e isolamentos pela organização coletiva e solidária (Freire, 1968/2019), ela assume que pode e deve adentrar teias dialógicas como sujeito, a despeito dos preconceitos e estereótipos (como a indumentária mais simples), que podem inseri-la numa posição marginalizada no diálogo com o outro (no caso, o médico).

O ED13 é um encontro em que Margarete não apenas narra sobre as suas experiências, como de costume; mais aberta ao diálogo, demonstra curiosidade em conhecer as dos outros colegas, com a finalidade de melhor lidar com algumas de suas recentes inquietações, como orientações para o trancamento de uma disciplina em curso, como melhor dialogar com familiares, etc. *“João, me conte da sua experiência [sobre o modo como o colega se relaciona com os familiares após a entrada na universidade]. **Eu quero te ouvir**”* (ED13, RC, 19/04/2022), afirma.

Por fim, no ED14, último encontro da ação de extensão/intervenção, desenvolvido em formato de piquenique, Margarete avalia: *“hoje eu sinto que **tenho menos raiva da UnB, já pensei até em fazer outra coisa após a graduação**”* (Diário de campo da pesquisadora, 09/04/2022). Ao imaginar um futuro possível na

universidade, a despeito dos silenciamentos e opressões, simultaneamente, Margarete reconstrói seu passado e dita novas atuações no presente. E acrescenta suas expectativas também em relação à ação extensionista Caminhar: “*Não posso deixar a UnB, preciso ver o que vai dar esse projeto da Rafaella*” (Diário de campo da pesquisadora, 09/04/2022).

Conforme descrevemos e analisamos até aqui, no decorrer da ação de extensão/intervenção, Margarete experienciou importantes processos de desenvolvimento pessoal, posteriormente atestados por ela durante entrevista, como veremos a seguir.

b) Margarete em diálogo na entrevista

Margarete propôs que a entrevista se desenvolvesse no Parque Sucupira, onde ocorreram grande parte dos encontros dialógicos. Entretanto, devido aos recorrentes adoecimentos do filho e de um sobrinho que também ficava aos cuidados dela, a entrevista necessitou ser reagendada algumas vezes e, quando foi possível sua realização, optou-se pelo formato remoto. Assim, ela aconteceu cerca de um mês após o encerramento dos encontros dialógicos, sem um roteiro previamente estruturado, mas marcada por uma enorme disposição ao diálogo por parte da pesquisadora e da discente extensionista. Como costumava ocorrer nos encontros dialógicos, o filho a acompanhou. A realização da entrevista foi uma oportunidade para a segunda entregar à primeira o bastidor que começara a bordar logo nos primeiros encontros da ação de extensão/intervenção (ver Apêndice III).

A entrevista é iniciada com saudações de estima mútua entre a pesquisadora e a entrevistada que, após um período de encontros semanais, estavam há um tempo sem se encontrarem. Em seguida, passam a abordar, com espontaneidade, sobre a maternidade, condição que as une, compartilhando desafios e deleites, e caminhando por tópicos não diretamente relacionados ao objetivo do encontro: a redução da necessidade de sonecas durante o dia pelas crianças à medida que crescem; os encantamentos e os aprendizados diários de quem cuida de uma criança, etc. Posteriormente, a pesquisadora passa a adentrar em questões específicas relacionadas ao escopo da entrevista, começando por destacar como havia sido bom, no âmbito da ação de extensão/intervenção, acompanhar processos de desenvolvimento, ao tempo em que também se desenvolvia.

Nos moldes dos encontros da ação extensionista, a pesquisadora estimulou a enunciação da entrevistada, ao longo da entrevista, sem perder de vista o seu foco que era possibilitar à discente extensionista um espaço para reflexão sobre a experiência de participação na ação de extensão/intervenção, à luz de seu próprio percurso acadêmico.

Juntas, Margarete e a pesquisadora compartilham a percepção de que a heterogeneidade dos(as) envolvidos(as) com a ação de extensão foi favorável ao desenvolvimento do grupo. Para Margarete, a participação nos encontros agregou aprendizados tanto aos(às) discentes extensionistas que efetivamente foram desligados(as) e reintegrados(as), igual ela, quanto aos que não foram. *“E ajudaram a lidar com essas feridas que a gente tem, sabe? Que a gente foi adquirindo durante o processo. Até a gente **mudar o nosso olhar da universidade também**. Acho que foi importante. **Eu aprendi muito com todo mundo**”* (ET, 17/05/2022). E passa a tecer comentários sobre os(as) demais participantes.

Ela considera que antes da participação nos encontros dialógicos tinha uma visão limitada e preconceituosa em relação a alguns(mas) discentes extensionistas do projeto. Nesse ponto, Henrique é um dos primeiros estudantes destacados por Margarete. Ela reconhece que nutria certa mágoa em relação a colegas como ele, considerados de excelência, pois julga que poderiam tê-la auxiliado nas situações de dificuldades experienciadas em seu percurso acadêmico e não o fizeram, permanecendo indiferentes. Por outro lado, notar o interesse de Henrique por trajetórias como a sua, mediante o envolvimento dele com os encontros, permitiram-lhe romper com o estereótipo do estudante que, por ser inteligente e seguir os moldes modernos de saber que atravessam a instituição universitária, supunha, também, que seria arrogante.

A participação de Alimeli nos encontros é enfatizada por Margarete. Ela destaca a persistência da colega extensionista frente ao objetivo pessoal de trocar de curso, alcançado com sucesso, após a reintegração acadêmica; e seu posterior engajamento e compromisso com projetos e outras atividades na universidade. Outra discente extensionista mencionada é Agatha, que se destacou no grupo por suas poesias, muitas delas referentes às suas experiências escolares. Margarete afirma que o convívio anterior na universidade não lhe havia permitido ver a colega como uma pessoa detentora de experiências e saberes relevantes, tal como foi

possível nos encontros dialógicos. Silvana foi outra que despertou grande admiração em Margarete por sua determinação em cursar o ensino superior, a despeito de possíveis julgamentos de membros do assentamento onde vivia, dada sua condição de mulher e mãe.

Margarete conclui a avaliação dos(as) participantes, apontando que as interações dialógicas que se deram ao longo da ação de extensão/intervenção, oportunizaram-lhe construir novos significados e rever afetos em relação à universidade, especialmente os que foram partilhados no primeiro encontro dialógico, *“aquele sentimento de... tipo, meio que rancor da universidade, que eu estava meio rancorosa com a universidade”* (ET, 17/05/2022).

Em seguida, ressalta a relevância da ação extensionista/intervenção para sua permanência na universidade, após a concessão de sua reintegração: *“Não vou te dizer que foi um semestre enriquecedor no lado universitário, o conteúdo, não sei o quê... foi enriquecedor porque eu conheci vocês [os membros da ação de extensão]. Então, **conhecer o projeto Caminhar me ajudou a me fortalecer e a não desistir**”* (ET, 17/05/2022).

É muito interessante a maneira como Margarete se reconhece a partir dos(as) demais participantes da ação de extensão/intervenção, em coerência com a perspectiva teórica defendida por Freire e Branco (2008), Roncancio e Branco (2015), já abordada na Parte I desta tese, para a qual os posicionamentos de *self* são sempre relacionais, situacionais e dinâmicos. No caso de Margarete, a sua narrativa sobre os(as) colegas extensionistas evidencia que os posicionamentos ativos e engajados em relação à universidade, apresentados por eles(as) no contexto da ação extensionista/intervenção, em que pese as experiências de silenciamento e marginalização que, por vezes, experienciam na instituição universitária, revelaram-se fundamentais para transformações significativas no seu Sistema de *Self* Dialógico (Branco, Freire, & Roncancio-Moreno, 2020).

Na sequência, Margarete afirma que a participação nos encontros dialógicos lhe permitiu deixar de se sentir uma fracassada e enxergar o seu próprio caminhar sob uma perspectiva mais respeitosa e acolhedora, apesar dos constrangimentos sofridos da parte de membros da família relacionados ao período extenso em que tem permanecido na universidade, sem concluir o curso³⁶. Ao longo dos encontros e

³⁶ Vimos que Margarete ingressou na FUP em 2013.

também na entrevista, é possível notar que as vozes críticas de familiares, especialmente o companheiro e a mãe, vez ou outra, compõem o Sistema de *Self* Dialógico de Margarete, como no exemplo a seguir. *“Ah, meu esposo fala quando está com raiva... ‘Ah, você é um fracasso, está há dez anos na universidade, nunca terminou. Você tá aí falando bonito, mas você não terminou seu curso’”* (ET, 17/05/2022).

As narrativas de Margarete evidenciam que a aproximação dos(as) outros(as) colegas extensionistas (vimos que Agatha e Alimeli também possuem históricos de desligamento/reintegração), trouxe mais complexidade ao seu Sistema de *Self* Dialógico, possibilitando-lhe reconhecer que, diferente do que sugerem as vozes de familiares (sobretudo o companheiro e a mãe), seu percurso acadêmico não era um caso isolado na instituição universitária. *“Quando a gente tá sozinho e a gente não escuta outras histórias, não conhece a trajetória de outras pessoas, a gente começa a acreditar que é verdade, que ‘sou uma fracassada, que não estou fazendo’”* (ET, 17/05/2022). Diferente do que sugeriam as vozes do companheiro e da mãe, entre os(as) discentes extensionistas, vimos, o percurso acadêmico de Margarete era muito respeitado e ela era admirada por todos(as).

À medida que se fortaleceu nela o sentido de coletivo, ao longo da ação de extensão/intervenção, Margarete considera ter rompido com processos de culpabilização e individualização do chamado fracasso, que desconsideram aspectos macroestruturais relacionados aos percursos acadêmicos e reduzem os sujeitos aquilo que, supostamente, não sabem ou não fazem como institucionalmente esperado (Novaes & Lopes de Oliveira, 2021). *“Eu não sou apenas a pessoa que tá na FUP fazem 10 anos [como alguns familiares evidenciavam], eu sou muitas outras coisas”* (ET, 17/05/2022), ao tempo em que ratificou o engajamento com coletivos como um importante recurso para resistência às marginalizações. *“A gente tem que **viver em bando**. A gente nasceu pra viver em bando”* (ET, 17/05/2022), atesta.

Nesse momento da entrevista, é possível notar uma Margarete mais respeitosa consigo mesma, aberta ao outro e capaz de buscar suporte, especialmente frente a desafios da vida acadêmica, como relatado a seguir, quando não logrou concluir atividade de uma disciplina. *“Eu falei, **vou pedir ajuda!** Se eu não pedir ajuda, ninguém vai saber que eu preciso de ajuda, aí fui falar com as*

minhas amigas, entrar em contato com elas. Elas se mobilizaram e me ajudaram” (ET, 17/05/2022). Não encontrando apoio pedagógico formal dentro da própria instituição universitária e sem colegas com os(as) quais contar, dada as poucas iniciativas de atividades de interação com os pares durante o ensino remoto, conforme analisa, *“nessa coisa de ser online, você não sabe nem com quem é que você está estudando, porque ninguém liga a Câmera”* (ET, 17/05/2022), mais uma vez, é no coletivo de mães usuárias de *sling* que Margarete encontra recursos para resistência à exclusão. *“Eu acho que isso foi uma coisa também do projeto Caminhar, que para mim é... eu conseguir **aprender a pedir ajuda, sabe, falar para as pessoas, eu preciso pedir ajuda e não me sentir é... tipo... não me sentir menos por isso**”* (ET, 17/05/2022).

Na sequência, a pesquisadora rememora que outros(as) discentes extensionistas, a exemplo de Silvana, evidenciaram ao longo dos encontros dialógicos a necessidade de fortalecimento de práticas de avaliação da aprendizagem que permitam interações dialógicas entre os(as) estudantes. Margarete menciona exemplos de iniciativas que já ocorrem na universidade, construídas sob essa perspectiva. Ressalta que elas contribuem com o desenvolvimento de importantes valores como a cooperação, para além do individualismo e da competitividade, e, assim, conclui: *“se tivesse alguma pessoa comigo [durante a realização de atividades avaliativas da área de Exatas], que a gente fosse conversando e dialogando a respeito das questões, com certeza seria muito mais fácil”* (ET, 17/05/2022).

Remetendo à narrativa da entrevistada ocorrida no último encontro dialógico, em que revelou sentir menos rancor em relação à instituição universitária e aos professores, a pesquisadora pede à Margarete que esclareça um pouco mais sobre essa afirmativa. Mais consciente, ela afirma que as interações possibilitadas pelos encontros permitiram reconhecer a importância de várias experiências e aprendizados adquiridos na universidade e compreender que ainda pode fazer várias coisas na instituição, pois *“também tem coisas belíssimas acontecendo lá”* (ET, 17/05/2022). E reconhece que poderia ter sido menos contida e mais ativa em relação ao seu percurso na universidade. *“Em alguns momentos, **eu também falhei em não pedir ajuda**”* (ET, 17/05/2022).

Esse é um aspecto relevante da narrativa de Margarete na entrevista, porque engeja um necessário processo de responsabilização em curso. Superar a dimensão individual do chamado fracasso e apostar na importância da vinculação com os pares como uma forma de resistência a uma cultura fortemente meritocrática e individualista são atitudes fundamentais, mas insuficientes para promover dinâmicas positivas de desenvolvimento acadêmico. Em outras palavras, problematizar a lógica moderno/colonial que atravessa as universidades, não significa tirar de cena a relevância da apropriação dos saberes universitários e a necessidade de um papel ativo do sujeito para a garantia do direito à educação, fundamental para redução das desigualdades estruturais.

Atestando a relevância do que Margarete acabara de afirmar e convocando-lhe a olhar para o contexto onde se deu seu percurso acadêmico para, assim, desencorajar possíveis sentimentos de culpabilização, a pesquisadora pergunta-lhe se haveria onde pedir ajuda na universidade. Ela afirma que teria algumas pessoas com quem contar, todavia, não se aproximou devido às barreiras dos preconceitos. *“Naquela época eu via de uma maneira diferente eles [os colegas de curso], né? Ainda tinha aquela coisa de eles são adolescentes, não sei o que... eles falam de coisas que pra mim não faz mais sentido, sabe?”* (ET, 17/05/2022). A seguir, esclarece o que seria encontrar ajuda. Trata-se de outras vozes no seu Sistema de Self Dialógico, que a incentivassem a não desistir. *“Sentir minha falta e ter chamado assim ‘Margarete, por que você não está vindo pra aula? Você tá pensando em desistir?’”* (ET, 17/05/2022).

Mais propositiva, ela se reconhece como parte da solução para as dificuldades encontradas na universidade, vide narrativa a seguir: *“Na verdade, tem, falta boa vontade, falta a gente dar o feedback pro professor. Porque ainda tem a barreira do medo e falar pro professor, ‘oh professor, acho que isso aqui, aquilo ali não foi tão legal’. E o professor saber receber esse feedback e repensar sua prática, né?”* (ET, 17/05/2022). É importante destacar que a despeito de se mostrar mais agentiva, Margarete parece se manter na individualização da solução para suas dificuldades. Assim, apesar de manifestar um novo olhar para a instituição universitária e a diminuição da culpabilização frente aos percalços enfrentados ao longo de seu percurso acadêmico, é ainda muito tímida a identificação da responsabilidade da universidade e das redes de apoio institucional (serviços,

docentes, etc.) frente às situações como a sua. É possível que a presença da pesquisadora (enquanto representante da instituição universitária), tenha contribuído com esse tipo de narrativa.

Caminhando para finalização da entrevista, bem distinta da Margarete que conhecemos no período que antecedeu seu desligamento acadêmico, a partir de suas próprias narrativas, a discente extensionista afirma que no fundo sempre gostou de estar com pessoas e aprendeu a importância disso nos encontros da ação de extensão/intervenção. **“É isso, eu gosto de gente, eu gosto de estar com gente, eu gosto de conversar, eu gosto de interagir, de conviver, de saber o que o outro pensa, de saber a história do outro e aonde eu vou, quando eu dou fé, eu já tô fazendo uma panelinha”** (ET, 17/05/2022).

Outra relevante mudança destacada por Margarete a partir da participação nos encontros foi o desejo de ocupar os espaços, que muito se aproxima da ideia freiriana de integração, trilhada nesta tese. **“Eu não quero ficar sendo só a coadjuvante que fica no cantinho, esperando os outros, não. Eu quero também fazer parte. Então, eu tô assumindo o protagonismo das coisas e eu tô indo sabe, indo fazer parte das coisas”** (ET, 17/05/2022). E afirma que isso já estava reverberando em outros contextos. Como na ocasião em que se ofereceu para assumir a coordenação de uma atividade de confraternização na instituição religiosa frequentada por ela. **“Eu quero ajudar, eu quero estar”** (ET, 17/05/2022).

Margarete conclui a entrevista compartilhando potenciais impactos da ação de extensão/intervenção sobre seu percurso acadêmico, bem como, perspectivas futuras. Se, antes, ficava sempre contida nos espaços, compara, agora desejava ocupá-los. **“Já fiquei muito tempo no cantinho, agora eu quero ir pro meio da roda”** (ET, 17/05/2022).

Na última vez em que a pesquisadora se encontrou presencialmente com Margarete, durante atividade desenvolvida no mês de setembro de 2022 pelos(as) discentes extensionistas do projeto, na Semana Universitária, demonstrando que a possibilidade de reconstrução do passado, experienciada pela participação nos encontros da ação de extensão/intervenção, havia mudado, simultaneamente, a sua perspectiva de futuro e a sua atuação no presente, Margarete relatou-lhe que esteve dialogando com uma docente sobre possibilidades de realizar um mestrado acadêmico na universidade. Também manifestou interesse em participar de outras

ações extensionistas e projetos, bem como, em ver a ação de extensão Caminhar consolidar-se e expandir-se institucionalmente para que, segundo ela, outros obtenham a mesma oportunidade de transformação pessoal que ela teve.

De acordo com Valsiner (2012), as pessoas sentem prospectivamente. Isto é, antecipam afetivamente o futuro, como uma forma de ter algum controle, criar alguma estabilidade frente à imprevisibilidade do próximo e inédito instante da experiência. É essa predição imaginativa do sujeito frente ao seu futuro que o permite recuperar o passado e projetar o futuro no momento presente, que rapidamente se torna passado e que não se repete. Assim, pode-se dizer, “a experiência humana está constantemente dirigida para o futuro, numa pré-adaptação frente à incerteza desse futuro” (Valsiner, 2012, p. 258, tradução livre). O esforço em direção a esse desconhecido, criando novidade, é, pois, um aspecto inevitável do ser humano. Essa ideia é interessante para entendermos, do ponto de vista da perspectiva semiótica da Psicologia Cultural, a relevância da narrativa de Margarete sobre seu futuro, em termos de corroborar a ocorrência de um importante processo de desenvolvimento.

Por fim, Margarete atesta que foi muito bom conhecer a pesquisadora, especialmente no contexto dos encontros dialógicos. Para a discente extensionista, os posicionamentos que a pesquisadora foi convocada a assumir no grupo, no que se refere ao respeito e à promoção da agencialidade humana, bem como, ao seu envolvimento ativo na realização das atividades propostas nas oficinas estéticas, foram fundamentais para estreitar o vínculo afetivo com os(as) participantes da ação extensionista e coconstruir um contexto efetivamente dialógico.

E, numa crítica à atuação de psicólogos(as) em instituições escolares, muitas vezes, limitada aos atendimentos individuais que, nem sempre, têm o compromisso com a revisão da cultura coletiva, e avaliando a importância de uma atuação voltada à promoção de práticas efetivamente dialógicas, caracterizadas pela horizontalidade e mediadas por dispositivos estéticos menos rígidos, como nesta pesquisa-intervenção, afirma: “É completamente diferente **conversar lá, trocar, ter uma proximidade maior, né? Não é só a psicóloga que tá lá pra coisar (sic). É outra coisa, é outra história**” (ET, 17/05/2022).

Uma avaliação da entrevista realizada, entre outras questões, possibilita notar que o diálogo desenvolvido entre Margarete e a pesquisadora foi, de fato,

comunicação, como sugere Freire (1967), nutrida do amor, da humildade, da esperança, da fé e da confiança no outro como sujeito. Assim se conclui a entrevista:

Rafaella: E aí, o que achou da nossa conversa?

Margarete: Ah muito boa, muito bom conversar com você. Até Ben [o filho] estava ansioso, mas ele estava com sono. Ele estava achando que a gente ia te encontrar.

Rafaella: Oh gente, olha...

Margarete: Ele disse: “onde é que a gente vai encontrar a tia Rafa?”

Rafaella: Ah... Não vai faltar oportunidade não, certo? Porque ainda temos a atividade da semana universitária para organizar e eu acho que vai ser uma experiência muito rica. Foi muito bom conversar com você também viu, Margarete. É sempre bom! (Margarete e Rafaella em diálogo, ET, 17/05/2022).

Uma análise de dados construída a partir das perspectivas epistêmicas dialógica e decolonial, como empreendemos até aqui, demanda um inexorável esforço para visibilizar a colonialidade subjacente às narrativas da modernidade, que se refletem na subjetividade (Maldonado-Torres, 2007), com o intuito de problematizar essa ambivalência e evidenciar as formas como os sujeitos agem intencionalmente para superá-la, pela produção de novos significados que lhes permitam recuperar o passado no presente e tornar possível outros futuros imaginados (Valsiner, 2012).

3.2 Discussão

Nos estudos desenvolvidos pelo grupo M/C/D, a atitude de resistência frente à modernidade/colonialidade é chamada de decolonialidade. Numa interface com a perspectiva decolonial, a ideia de resistência creditada pelo paradigma dialógico do desenvolvimento humano, se referirá a qualquer forma de dissidência em relação a um fenômeno social ou prática social por um indivíduo ou grupo. Ela está, pois, associada à emergência da novidade a partir da produção de novos significados.

Numa aproximação entre as duas perspectivas, pode-se dizer que trilhar os modos como as pessoas resistem aos efeitos da modernidade/colonialidade sobre suas subjetividades, criando novos significados, é acompanhar processos de desenvolvimento humano. Nessa tese, essa atitude é entendida como decolonialidade.

3.2.1 A emergência de uma atitude decolonial

Espinosa Miñoso (2014), uma das grandes vozes do feminismo decolonial na contemporaneidade, traz uma questão importante para a discussão que temos empreendido ao longo desta tese. Para a autora, embora a luta pela ampliação do acesso ao ensino superior por membros de grupos subalternizados seja necessária e urgente, como uma das vias possíveis para redução das inúmeras desigualdades, ela não deve se limitar a isso. É preciso refletir criticamente em que medida as universidades públicas têm estado à serviço da expansão da lógica moderno/colonial quando, por exemplo, são socialmente legitimadas como porta vozes de como falar e escrever corretamente, como pensar direito, qual saber é útil, entre outros universalismos.

Isso implica considerar que as instituições universitárias são uma fabricação da modernidade/colonialidade, partes de uma longa linha de montagem concebida para produzir subjetividades convergentes com o modelo neoliberal, capitalista, individualista e eurocêntrico. Decolonizá-las, exige, pois, compreender e confrontar a matriz do poder colonial que as atravessa, promovendo o diálogo entre sujeitos e saberes, e a reflexão crítica sobre os diversos eixos de desigualdades que o inviabilizam.

A ideia de modernidade debatida no âmbito do grupo M/C/D, como uma espécie de “hidra de três cabeças, ainda que só evidencie uma: a retórica de salvação e progresso” (Mignolo, 2007, p. 26, tradução livre), nos é cara nesta tese. Para esse grupo, temos visto, a colonialidade é uma das facetas da modernidade e dela faz parte. E, pode-se afirmar, a compreensão da colonialidade como constitutiva da modernidade aponta para uma atitude decolonial em curso. O argumento básico, posto pelo grupo M/C/D, o mesmo processo histórico que faz da colonialidade algo constitutivo da modernidade, posto que a retórica salvacionista da

modernidade pressupõe a lógica opressiva e violenta da colonialidade (Quijano, 1991), produz um tipo de resistência, de desprendimento e abertura que se pode chamar de projetos decoloniais, os quais, ao fim e ao cabo, são também constitutivos da modernidade.

A partir do argumento básico dos estudos do grupo M/C/D, qual seja, a modernidade obscurece sua face colonial e sombria, e a decolonialidade é a resposta crítica e política a esse apagamento (Mignolo, 2007), pode-se aventar que os encontros da ação de extensão/intervenção, notadamente coconstruídos de forma dialógica e promotora da agencialidade humana, favoreceram que se tornassem perceptíveis as narrativas de sucesso, triunfo e emancipação que atravessam as universidades, o “lado A”, celebratório, vinculado à ideia de modernidade profundamente arraigada às suas origens na Europa, durante o Iluminismo, caracterizado, entre outros aspectos, pela compreensão de que é a partir do acesso aos saberes científicos e humanidades difundidos pelas instituições universitárias que os indivíduos podem emancipar-se.

Mas, é preciso dizer também, os encontros dialógicos possibilitaram que se escancarasse o “lado B” das universidades, obscuro, meritocrático, discriminatório, preconceituoso e bancarista, que colabora para promover a desumanização/colonialidade. Ocultadas na retórica da modernidade, práticas antidialógicas e desumanizadoras, narradas pelos(as) discentes extensionistas, como a imposição para falar sem o uso de dialetos regionais, a ênfase em um ensino conteudista, a rigidez e inflexibilidade para esclarecer dúvidas, para citar algumas, marginalizam experiências, sujeitos e saberes.

No estudo de caso de Margarete, vimos, o acesso a um novo campo afetivo-semiótico foi encontrado na ação extensionista Caminhar. Nela, foi possível compreender que a universidade é, concomitantemente, o terreno onde se dão práticas antidialógicas desumanizadoras e violentas, produtoras de marginalização e exclusão, mas também de práticas dialógicas acolhedoras, humanizadoras e problematizadoras, que oportunizam a emancipação. Por essas características, proporcionaram à Margarete um importante processo de revisão da cultura institucional e a emergência de uma atitude decolonial, aqui entendida como desenvolvimento humano.

Conforme apontado e, inclusive atestado por Margarete, na entrevista realizada após os encontros dialógicos da ação extensionista/intervenção, ela se percebe mais aberta ao diálogo, respeitosa consigo mesma e responsável, em suma, agentiva. Assume que ocupará a universidade, a despeito dos silenciamentos e exclusões, em coerência com o futuro por ela imaginado, qual seja, concluir a Licenciatura em andamento e, quem sabe, realizar um mestrado acadêmico e participar de outras ações extensionistas e projetos da instituição.

Paulatinamente, Margarete compreende a relação entre os percalços enfrentados por ela ao longo de seu percurso acadêmico e processos de desumanização/colonialidade. Ela entende que o distanciamento e o isolamento de colegas, alimentado por estereótipos e preconceitos, fortemente enraizados na cultura institucional, pode inibir a abertura ao diálogo e a organização solidária (Freire, 1968/2019) tão fundamentais, vimos, à integração estudantil.

É importante lembrar que a ideia de integração, tal como usamos nesta tese, a partir de Freire (1967/2019), opõe-se à atitude de simples ajustamento ou acomodação a uma dada realidade, significa assumir a posição de alguém que, sendo agente, interfere sobre aquela para modificá-la e, concomitantemente, ser por ela transformado. Assim, podemos aventar, o estímulo à enunciação corajosa de ideias e opiniões e à provocação para assumir o protagonismo no desenvolvimento de oficinas, possibilitou à Margarete ensaiar, no contexto da ação extensionista/intervenção, recursos subjetivos importantes à sua integração à universidade.

A ideia de reintegração acadêmica supõe a retomada de um processo de integração rompido. Fato é, vimos, que, à exceção das experiências que teve no PIBID, Margarete nunca esteve efetivamente integrada à universidade, ou seja, atuando nela criticamente e ativamente. As suas narrativas nos mostram que ela esteve sempre em lugar coadjuvante e periférico na instituição universitária; isolando-se ou sendo isolada em função das dificuldades acadêmicas e relacionais, e pouco aberta ao diálogo, devido a um ambiente que pouco fomentava práticas dialógicas; se continha nas próprias dúvidas e dificuldades, porque temia ser constrangida; não possuía um grupo ao qual pudesse afirmar que pertencia; e alijava-se dos espaços estudantis de debate e organização política.

Ao conhecermos e entendermos como se deram os percalços ao longo do percurso acadêmico de Margarete, fica evidente a relevância do desenvolvimento de atividades de interação com os pares nas universidades públicas. A frase bordada por ela no bastidor do projeto, qual seja, *“não existe luta sozinha”*, é uma importante constatação de que para a efetiva integração à universidade de estudantes, como alguns(mas) dos(as) que coconstruíram esta intervenção com a pesquisadora, o campo da cultura institucional deve ser trilhado, refletido e repensado.

Privilegiando-se as vozes dos(as) envolvidos(as) na ação de extensão/intervenção, os resultados da pesquisa apresentados na dimensão institucional demonstram que há desafios significativos relacionados à promoção do diálogo na universidade, mas, concomitantemente, há nela inúmeras brechas para atitudes decoloniais. Uma política universitária empenhada com a integração estudantil necessita trazer o diálogo para o centro de seus debates e ações. Tal política, pode contribuir com a ruptura com etarismos, racismos, capacitismos, LGBTQIA+fobias, academicismos, elitismos e toda forma de preconceito que, violenta, vimos, produz marginalização e exclusões.

O antidiálogo, como vimos na parte I desta tese, que abordou os pressupostos teórico-epistemológicos que orientam este estudo, é caracterizado por Freire (1968/2019) como uma relação de dominação entre indivíduos (por que não dizer colonial?), ele é coisificador de sujeitos, é arrogante, é violento e pernicioso. Ele impõe o mutismo, a passividade e o distanciamento entre as pessoas, impedindo o exercício da capacidade humana de ser mais (Freire, 1968/2019). Em outras palavras, sustentado no mito da ignorância, o antidiálogo desqualifica o outro como sujeito crítico, ativo, detentor de inúmeros saberes e, ao mesmo tempo, desconhecedor de outros tantos.

A abertura ao mundo do tu, perspectiva sugerida por Maldonado-Torres (2007), inspirando-se nos trabalhos de Fanon (1973) é fundamental à superação da desumanização e da violência gerada pela colonialidade. Para tanto, é imperativo a promoção do diálogo, enquanto futridade a ser cotidianamente construída nas universidades: o inédito viável, de que nos fala Freire (1968/2019; 1992) que se refere ao que ainda não é claramente conhecido e vivido, mas já é sonhado e, por isso mesmo, passível de ser um “percebido destacado” (Freire, 1992) por todos(as)

aqueles(as) que, comprometidos(as) com a justiça social e a solidariedade, pensam/fazem utopicamente. Um “percebido destacado”, para Freire (1992, p. 106) é algo que, não podendo e não devendo permanecer como é, passa a ser um problema que precisa ser enfrentado urgentemente, portanto, deve e necessita ser coletivamente discutido e superado.

Quando Maldonado-Torres (2007) fala sobre a urgência de uma ética da generosidade humana para superação da colonialidade do ser, em que os sujeitos possam dar e receber livremente é, com efeito, sobre a abertura ao diálogo que ele está abordando, não necessariamente nos moldes freirianos, mas com perspectiva que muito se aproxima daquela defendida pelo educador pernambucano.

Ressaltando-se que é fundamental não se romantizar os resultados deste estudo, enquanto finaliza a escrita desta tese, a pesquisadora recebe novas notícias da discente extensionista que protagonizou o estudo de caso abordado na dimensão pessoal. Fica sabendo que ela segue enfrentando dificuldades para conclusão de seu curso de graduação (prevista para julho de 2023³⁷), algo que sinaliza para dois relevantes eixos de reflexão: por um lado, aguça a consciência da pesquisadora sobre os limites de uma pesquisa-intervenção; por outro, sensibiliza para a necessidade de uma efetiva política institucional de integração de estudantes oriundos(as) de grupos historicamente marginalizados, como os(as) que coconstruíram a base desta tese.

A universidade deve se comprometer com ações diversas que possibilitem a revisão da cultura universitária pelo diálogo, a exemplo do projeto Caminhar, ou mesmo outras iniciativas, desde que, de fato, engajadas com a superação da colonialidade/desumanização no meio acadêmico. Deve, também, esforçar-se para assegurar o direito ao acesso a recursos materiais e subjetivos indispensáveis à permanência (como as bolsas de assistência estudantil, vagas em creches para atendimento de filhos(as) de mães universitárias, etc.) e para a garantia de importantes oportunidades para ensaiar o diálogo nos seus diversos espaços e, também, fora deles. São exemplos de iniciativas institucionais simples e, potencialmente efetivas: o engajamento de monitores de disciplinas em que, os(as) discentes, eventualmente, encontrem dificuldades; garantia de representatividade

³⁷ À época da intervenção, Margarete necessitava cursar com êxito quatro disciplinas e o trabalho de conclusão de curso para finalizar a graduação.

de estudantes cotistas e também aqueles(as) oriundos(as) de grupos historicamente excluídos das universidades, em mais espaços estudantis de decisão coletiva, em ações extensionistas e em outros projetos institucionais, etc.).

Em convergência com importantes compromissos assumidos pela perspectiva dialógica do desenvolvimento humano, tais como a promoção da agencialidade e o fomento à abertura dialógica, a aspiração fundamental de estudos embasados em perspectivas decoloniais, como empreendemos nesta tese, consiste na restauração da humanidade roubada, em que os sujeitos possam se reconhecer e serem reconhecidos como passíveis e capazes de fazer parte de dinâmicas de reciprocidade, a despeito dos silenciamentos e opressões que atingem seus corpos.

À GUIA DE CONCLUSÃO

“Há algum tempo abandonei a Esperança Grande, ESPERANÇA com letras maiúsculas. [...] A minha aposta hoje é nas e para as pequenas esperanças, isto é, nessas e para essas outras formas de pensar, saber, ser, sentir, fazer e viver que são possíveis e, ainda por cima, existem apesar do sistema, desafiando-o, transgredindo-o, fazendo-o fissurar” (Walsh, 2017, p. 23-24, tradução livre).

“As rachaduras dão luz às esperanças pequenas” (Walsh, 2017, p. 25, tradução livre).

Neste estudo, objetivamos compreender, nas perspectivas teóricas decolonial e dialógica, a partir das narrativas e atuações negociadas no contexto de uma ação de extensão/intervenção, de que modo os percalços no percurso acadêmico de estudantes universitários(as), oriundos de grupos historicamente marginalizados do ensino superior, estão relacionados a processos de desumanização/colonialidade. Também envidamos, de modo específico: 1) analisar e discutir os significados co-construídos por participantes da ação de extensão/intervenção, com foco nas tensões e fricções inerentes às práticas e relações universitárias; 2) identificar, analisar e discutir, por meio de estudo de caso, os processos de desenvolvimento pessoal de uma estudante universitária, mediados pela participação na ação de extensão/intervenção; e, 3) gerar subsídios teórico-metodológicos comprometidos com o anúncio do diálogo humanizador nas universidades públicas.

Para responder aos objetivos delineados, reunimos e organizamos os indicadores empíricos construídos ao longo da pesquisa, desenvolvida no âmbito de uma ação extensionista, em duas dimensões de análise entrelaçadas, a saber: uma institucional e outra pessoal.

A primeira está relacionada ao objetivo específico um desta tese e envolveu os registros do diário de campo virtual da pesquisadora, produzidos a partir das oficinas estéticas presenciais e as transcrições detalhadas das rodas de conversa *online* videogravadas. Como vimos, os dados foram sistematizados em quatro

eixos/cenários, evidenciando as ambiguidades e ambivalências inerentes à polifonia de um contexto efetivamente dialógico: 1) discentes extensionistas e docentes na sala de aula e em outros espaços de ensino-aprendizagem; 2) discentes extensionistas e colegas na sala de aula e em outros espaços de convivência da universidade; 3) discentes extensionistas nos coletivos estudantis e em outros espaços de participação política da universidade e 4) discentes extensionistas, amigos(as) e familiares: na fronteira universidade e sociedade.

Os eixos/cenários apresentados e discutidos na dimensão institucional demonstraram que, na cultura universitária, concomitantemente, convivem práticas dialógicas e antidialógicas. Num esforço analítico para visibilizar a lógica da colonialidade, subjacente ao discurso da modernidade, que perpassa as instituições universitárias, evidenciamos que ao mesmo tempo que a universidade contribui com a humanização e promove a integração quando fomenta o diálogo revolucionário, ela favorece a colonialidade de corpos, saberes e experiências pela antidualogicidade.

A segunda dimensão, por sua vez, está relacionada ao objetivo específico dois desta tese. Redigida em formato de estudo de caso, nos focamos nos processos de desenvolvimento pessoal de uma das discentes extensionistas que esteve ativamente engajada com a ação de extensão/intervenção e a qual, diferentemente de outros participantes, efetivamente passou por um processo de desligamento e reintegração acadêmica, posteriormente, mantendo-se no mesmo curso. O estudo idiográfico abrangeu os registros do diário de campo virtual da pesquisadora, produzidos a partir das oficinas estéticas presenciais e as transcrições detalhadas das rodas de conversa *online* videogravadas, trabalhadas em articulação com as dinâmicas e os conteúdos circulantes no grupo de *WhatsApp* do projeto, bem como, transcrição integral de entrevista videogravada, realizada com a discente extensionista, após o término dos encontros dialógicos.

Como vimos, a participação na ação de extensão/intervenção possibilitou à discente extensionista a compreensão da relação entre os percalços enfrentados ao longo de seu próprio percurso acadêmico e processos de desumanização/colonialidade, mais importante, permitiu-lhe visibilizar a lógica da colonialidade subjacente à ideia de modernidade que atravessa a instituição universitária investigada, com o intuito de problematizá-la e superá-la, a partir da

produção de novos significados sobre si, numa atitude que podemos denominar de decolonial. Mais aberta ao diálogo, respeitosa consigo mesma e responsável, em suma, agentiva, finalizados os encontros dialógicos da ação extensionista/intervenção, Margarete assume que vai ocupar a universidade, a despeito dos silenciamentos e opressões.

O interesse manifesto pela continuidade dos estudos, via mestrado acadêmico, por parte da discente que protagonizou a dimensão pessoal desta tese e seu desejo em seguir envolvida com outros projetos da universidade, confirmam a relevância da participação na ação extensionista/intervenção de estudantes que, igual ela, retornam à instituição via processo formal de reintegração, porém não encontram oportunidades reais de integração.

Como resultado dos percalços enfrentados em seus percursos acadêmicos, discentes reintegrados(as) costumam ter um Índice de Rendimento Acadêmico (IRA)³⁸ baixo que, normalmente, se mantem assim, mesmo após a reintegração, pois, como vimos, se deparam com enormes dificuldades de integração à universidade, devido à ausência de uma política efetiva de acolhimento voltada especificamente a esse perfil estudantil (vide o caso de Agatha, por exemplo, em sua segunda reintegração acadêmica).

A imposição de critérios rígidos de mérito para inclusão em ações diversas da universidade (como, por exemplo, ter um índice de rendimento acadêmico superior à x como condição para candidatura em projetos, etc.), autoriza e reconhece a participação de alguns(mas) e não de outros(as) nas dinâmicas acadêmico-institucionais. Assim, podendo configurar-se em ricas oportunidades de desenvolvimento e efetiva integração à universidade, programas e projetos diversos, costumeiramente, acabam por constituir-se em práticas perversas e, concomitantemente, sutis, de exclusão, em nome de um projeto moderno/colonial de excelência acadêmica. Na direção contrária, como vimos, na ação extensionista Caminhar não haviam critérios de mérito que impedissem a inclusão de estudantes com desempenho acadêmico inferior ao institucionalmente esperado, como alguns(mas) dos(as) que participaram deste estudo.

³⁸ O IRA representa numericamente o rendimento acadêmico geral discente. Um IRA baixo pode restringir acesso de discentes a projetos (em geral, há um IRA mínimo para participar de algumas ações) ou como critério de seleção ou de desempate para matrículas ou seleções internas.

Assim, além de estar na contramão de uma orientação meritocrática, subjacente em grande parte dos projetos da universidade, consideramos que outras características da intervenção, realizada em conexão com a extensão universitária, foram fundamentais ao seu sucesso, a saber:

a) a coconstrução do campo empírico - a ação extensionista/intervenção contou com um *script* inicial, o que é uma exigência tanto das instâncias que regulamentam as atividades de extensão na universidade, quanto dos comitês éticos de pesquisa. Mas, aquele foi logo secundarizado pela pesquisadora, que, ao longo de toda a intervenção, guiou-se pelo compromisso com a superação da ética técnico-burocrática, em direção a uma ética dialógica, portanto menos autoritária e prescritiva, mais relacional e atenta às necessidades e questões apresentadas e discutidas pelos(as) discentes extensionistas. Com isso, houve o reconhecimento e o respeito à agencialidade dos participantes, numa perspectiva de promover competências críticas frente à oferta de experiências de subjetivação mediadas pela universidade.

b) o contínuo esforço para a superação da invisibilidade dos saberes e das experiências dos(as) envolvidos(as) – a ação de extensão/intervenção figurou como uma oportunidade de se ensaiar novas formas de produção de conhecimento em Psicologia do Desenvolvimento, sob uma perspectiva crítica. Exigiu da pesquisadora um posicionamento não colonialista na relação com a alteridade (sujeitos participantes), para a qual estar em interação dialógica e respeitosa, torna indispensável a não alienação da própria ignorância, sob risco de arrogância.

c) a busca constante pela horizontalidade e dialogicidade nas relações – embora equivocada em termos acadêmicos e éticos, a atitude autoritária e antidialógica, infelizmente, ainda orienta muitas práticas coletivas no âmbito da universidade, incluindo as de extensão universitária. A ação de extensão/intervenção expressou a intencionalidade de ultrapassar a lógica meritocrática e as hierarquias binárias (pesquisador(a)/pesquisado(a); conhecedor(a)/ignorante(a), etc.), estimulando e valorizando a expressão e contribuições de todos(as) no contexto da ação extensionista/intervenção e também fora dela.

d) o fomento do protagonismo estudantil – os(as) discentes extensionistas não apenas participaram do planejamento dos encontros da ação de

extensão/intervenção, como ficaram responsáveis pelo desenvolvimento. A corresponsabilidade dos participantes foi destacada nos cartazes de divulgação das oficinas, por exemplo, onde constavam sempre os nomes dos(as) oficinairos(as) e suas respectivas titulações acadêmicas, buscando assim reiterar um sentido de coautoria e enfatizar o lugar de protagonistas que, de fato, ocupavam na ação de extensão/intervenção. Tudo isso contribuiu para incrementar o sentido de pertencimento à ação extensionista e à própria universidade.

e) a experimentação de formas alternativas de controle, baseadas na autorregulação – ao passo que os(as) discentes extensionistas eram constantemente motivados(as) a vencer as dificuldades e participar dos encontros, pois especialmente os presenciais esbarravam nas dificuldades impostas pelo período da pandemia, não havia um controle formal de frequência, como forma de encorajar mecanismos de autorregulação da conduta em lugar da regulação externa. Por exemplo, era possível entrar e sair dos encontros do grupo a qualquer tempo. Um outro ponto, aparentemente muito simples, mas de impacto relevante para o fomento da agencialidade dos(as) discentes extensionistas, diz respeito à organização e disposição dos colchonetes e materiais a serem utilizados em cada uma das oficinas estéticas presenciais nos respectivos locais onde ocorreram. Os colchonetes eram sempre postos no centro da área onde seriam desenvolvidas as atividades, como um convite à apropriação dos recursos, ao engajamento e para romper com qualquer possibilidade de centralização da ação na pesquisadora ou no bolsista extensionista, que colaborou com o desenvolvimento da pesquisa.

Nas rodas de conversa, na tentativa de romper hierarquias e constituir um espaço descentralizado com os(as) discentes extensionistas, eles(as) tinham a função de admitir aqueles(as) que ingressavam na sala de reunião.

f) a valorização e inclusão de outros conhecimentos, não somente aqueles voltados à formação técnico-profissional, que são os mais visibilizados pela universidade – os variados dispositivos estéticos utilizados nas oficinas fazem parte de um rico acervo de saberes populares transmitidos intergeracionalmente em vários segmentos da sociedade, mas que nem sempre são valorizados nos espaços formais da academia. A possibilidade de produzir ativamente a partir de seus pertencimentos e de outras lógicas/valores, sem ter que seguir modelos ou padrões, os quais lhes têm sido (im)postos no contexto acadêmico e que, por inúmeros

motivos, são de difícil apropriação para muitos dos(as) discentes extensionistas, parece ter se refletido, para eles(as), em maior liberdade para enunciar.

Por sua importante contribuição à crítica à racionalidade moderna/colonial que perpassa as instituições universitárias, possibilitando a promoção de um campo afetivo-semiótico propício à decolonização do ser, traduzida na possibilidade de sujeitos agentivos e resistentes, consideramos que a ação extensionista merece ser consolidada e expandida como parte de uma política institucional mais ampla de fomento de práticas dialógicas. Tal tarefa, defendemos, não deve ser de responsabilidade exclusiva de psicólogos(as) escolares, pedagogos(as), assistentes sociais, técnicos(as) em assuntos educacionais, professores(as) ou apenas dos serviços que atuam diretamente com ações de integração estudantil, mas deve envolver os diversos sujeitos atuando na universidade e na sua fronteira, e em diferentes cenários sociais. As políticas universitárias de integração estudantil, defendemos, devem atentar-se, sobretudo, ao campo das práticas e das relações universitárias.

Ao assumir uma posição congruente com a necessidade e urgência da promoção do diálogo nas universidades como possibilidade de romper com desumanizações/colonialidades, reconhecemos que conservar a abertura dialógica é fundamental. Isso significa não o tomar como um modelo pré-figurado ou uma espécie de solução para todos os desafios que temos enfrentado nas universidades públicas no que diz respeito à integração estudantil, sob risco de implicar numa perversa antidialogia. Argumentamos ser fundamental que se compreenda que é de forma solidária, com convergências e divergências, que se fomenta o diálogo, enquanto inédito viável (Freire, 1968/2019; 1992) nas universidades públicas.

Reconhecemos que os objetivos deste estudo foram devidamente atendidos, no entanto, a fim de alcançar uma compreensão mais abrangente do fenômeno do desligamento/reintegração investigado, seria muito interessante dialogar com estudantes em risco de desligamento e/ou mesmo recentemente desligados(as) da universidade.

Uma outra possibilidade que também pode orientar trabalhos futuros da pesquisadora é conhecer os processos de desenvolvimento pessoal experienciados por outros(as) discentes participantes da ação de extensão/intervenção (ainda que não pertencentes ao público inicialmente almejado), e mesmo, amigos(as) e

familiares que, eventualmente, estiveram nos encontros, a fim de identificar limitações e potencialidades do envolvimento desses sujeitos com a extensão universitária, em termos de desenvolvimento humano.

Em adição, seria muito proveitoso dar continuidade ao processo de pesquisa-intervenção a partir de outras frentes de ações, considerando os quatros cenários apontados pelos(as) participantes da ação extensionista/intervenção e envolvendo os diferentes atores por eles(as) sublinhados e, também outros, como servidores técnico(a)-administrativos(as) e funcionários(as) terceirizados(as) (que atuam na manutenção da segurança e nos serviços gerais da universidade) cuja relação com os(as) discentes, foi pouquíssimo abordada nos encontros dialógicos. Nas poucas vezes em que foi mencionado o trabalho realizado por servidores técnico(a)-administrativos(as), por exemplo, parecia haver um certo distanciamento e, mesmo, desconhecimento das atividades desenvolvidas por aqueles(as) na universidade.

Seria relevante que, caso a ação extensionista Caminhar venha ser consolidada como uma das estratégias de uma política institucional mais ampla de integração estudantil, haja o envolvimento de uma amostra de servidores docentes e técnico(a)-administrativos(as), e funcionários terceirizados, o que não ocorreu na intervenção em tela, ainda que a pesquisadora tivesse convidado alguns(mas) deles(as). Se, por um lado, isso talvez limitasse à produção densa de narrativas, como ocorreu nesta intervenção, por outro lado, seria uma importante oportunidade de diálogo para todos(as), de modo a possibilitar a visibilização dos desafios enfrentados no dia a dia da universidade, bem como, a superação de esterótipos e preconceitos.

Um outro aspecto deste estudo e que merece reflexão aprofundada em trabalhos posteriores é a importância da inclusão de recursos locais para desenvolvimento dos procedimentos metodológicos de estudos que se guiam por perspectivas críticas e decoloniais. No caso desta pesquisa-intervenção, ao trazerem para as oficinas sementes, cipó natural e outros recursos do bioma cerrado, os(as) discentes extensionistas provocaram na pesquisadora inquietações sobre o necessário compromisso que se deve assumir com a promoção da sustentabilidade e com a valorização da cultura e da biodiversidade local nos desenhos metodológicos de pesquisa. De um ponto de vista dialógico, eles

certamente auxiliam na promoção de um campo afetivo-semiótico verdadeiramente significativo para os(as) envolvidos(as).

Por fim, é preciso sublinhar alguns desafios encontrados pela pesquisadora extensionista durante e após a ação de extensão/intervenção. Como já apontado na parte metodológica desta tese, a ausência de recursos financeiros para o deslocamento/transporte de alguns(mas) discentes para os encontros presenciais, sobretudo aqueles(as) residentes em quilombos e assentamentos contribuiu com a exclusão de potenciais participantes da ação extensionista/intervenção. Mesmo alguns(mas) estudantes que se mantiveram atuantes nos encontros, como vimos, tiveram grandes dificuldades para o deslocamento (moravam em localidades do entorno do DF, em que há ineficiência do sistema público de transporte; ou, ainda, não tinham garantido o direito ao vale-transporte para dias não letivos, como os sábados à tarde, em que ocorreram os encontros presenciais).

É importante destacar que, com exceção de uma bolsa para um estudante de graduação, garantida por programa específico do DEX da universidade, não houve recursos financeiros para o desenvolvimento das ações do projeto. Estes foram obtidos a partir de editais específicos de apoio à pesquisa na pós-graduação, de responsabilidade do Decanato de Pós-Graduação (DPG) da universidade, do Instituto de Psicologia (IP) e do programa de pós-graduação ao qual a pesquisadora estava vinculada. Na instituição pesquisada, embora constitucionalmente prevista como uma das tríades de atuação das universidades públicas, com equivalência ao ensino e à pesquisa, a extensão universitária carece de maior dotação orçamentária.

Mediante esses fatos, desejamos que a conjuntura atual do debate sobre a curricularização da extensão universitária, fomenta importantes reflexões para visibilizar a importância desta atividade para as universidades, inclusive, para um processo de autocrítica e transformação, e que a recente mudança para um Governo Federal com pautas progressistas garanta às instituições universitárias possibilidades de maior financiamento público para expansão de suas ações extensionistas.

Outras dificuldades encontradas para desenvolvimento da ação extensionista, dizem respeito à atuação ética da pesquisadora. Por ocupar ao mesmo tempo o lugar de estudiosa em desenvolvimento humano e de psicóloga escolar no *campus*

onde desenvolveu a ação extensionista/intervenção (ainda que em afastamento para pós-graduação), a pesquisadora conhecia muitas das realidades estudantis complexas abordadas pelos(as) discentes extensionistas nos encontros, sobretudo quando traziam exemplos do que, para eles(as), configuravam-se em falhas e descasos da universidade. Assim, necessitou ter todo um cuidado para não contestar indevidamente a narrativa dos(as) estudantes, expondo informações relacionadas a essas situações, das quais teve acesso na condição de psicóloga escolar da instituição investigada.

Esta pesquisa-intervenção, empreendida em conexão com a extensão universitária inaugurou possibilidades interessantes de exercício do protagonismo e do diálogo, tão caros ao paradigma dialógico, e permitiu a apreensão de experiências e saberes muitas vezes ocultados e silenciados nas pesquisas tradicionais. O modelo de extensão assentado na garantia de direitos e no diálogo crítico e respeitoso entre universidade e outros setores da sociedade favorece a construção de contextos de agencialidade e enunciação, o que é particularmente relevante quando se é orientado pelos projetos epistêmicos decolonial e dialógico, como nesta tese.

Para realização deste estudo, destacamos que foi indispensável um pensar/fazer decolonial da pesquisadora, aberto à novidade que o diálogo entre sujeitos e entre epistemes proporciona. Como vimos ao longo desta tese, ele se caracterizou, entre outros pontos, pelo desprendimento de uma racionalidade moderna/universal e pelo reconhecimento e afirmação do outro (sujeito participante da pesquisa) como uma alteridade dialógica. Tal posicionamento decolonial, permitiu uma virada na maneira como tradicionalmente se faz pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento. A transformação da realidade não se deu por uma correta aplicação de instrumentos previamente esboçados pela pesquisadora visando responder problemáticas advindas dela mesma, mas se colocou como possibilidade pelo esforço em produzir conhecimento na fronteira, que partiu de e foi construído com os corpos invisibilizados. Por tudo o que temos apontado ao longo desta tese, pode-se afirmar que a pesquisa-intervenção, ora apresentada, desenvolvida em aliança com a extensão universitária é, pois, uma das muitas opções decoloniais para superação da colonialidade do poder (Quijano, 1991; 2005), do saber (Lander, 2000) e do ser (Maldonado-Torres, 2007) que pode

atravessar os estudos em Ciências Humanas e Sociais, quando o outro é coisificado.

REFERÊNCIAS

- Abbey, E. & Valsiner, J. (2005). Emergence os meanings through ambivalence. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, (6)1, Art. 23, 01-25.
- Anzaldúa, G. (2009). Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF*, 39, 297-309.
- Anzaldúa, G. (2016). Prefacio a la primeira edición, por Gloria Anzaldúa. *Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza* (pp. 35-38). Madrid: Capitán Swing.
- Araújo, C. M. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2020). A Semiotic Approach to Developmental Transitions: a Young's Woman Dedication to Religious Consecrated Life. In. M. C. S. Lopes de Oliveira, A. U. Branco, & S. F. D. C., Freire. (Eds.), *Psychology as a Dialogical Science. Self and Culture Mutual Development* (pp. 139-156). Cham, Switzerland: Springer.
- Arroyo, M. (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.
- Azevedo, G., Oliveira, M. C. S. L. de. & Marsico, G. (2020). The dynamics between imagining and remembering in school transitions: a study on fictional narratives. In. M. C. Lyra, B. Wagoner, & A. Barreiro (Eds.), *Imagining the past, constructing the future* (pp. 13-28). Cham: Springer.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117.
- Bakhtin, M. (2013). *Problemas da Poética em Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

- Barroso, J. M. (2014). Feminismo decolonial: uma ruptura com la visión hegemónica eurocéntrica, racista y burguesa. Entrevista com Yuderkys Espinosa Miñoso. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales* (III), 22-33.
- Berteau, M. C., Gonçalves, M. & Ragatt, P. (2012). Introduction. A Dialogical paradigm For Psychology. In. M. C. Berteau, M. Gonçalves, & P. Ragatt. (Eds.), *Dialogic Formations: Investigations into the origins and development of the dialogical self* (pp. XI-XXI). Charlotte, NC: Information Age.
- Bizerril, M. X. A. (2013). A estrutura acadêmica do campus da Universidade de Brasília em Planaltina-DF e seu potencial para promoção do trabalho interdisciplinar. In. *Atas da 3ª Conferência da FORGES - Política e Gestão da Educação Superior nos países e regiões de Língua Portuguesa* (pp. 01-11). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Branco, A. U., Branco, A. L. & Madureira, A. F. (2009). Self Development and the emergence of new I-positions: Emotions and Self-dynamics. *Studia Psychologica (Bratislava)*, 6, 23-40.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (2010). Towards cultural psychology of affective processes: semiotic regulation of dynamic fields. *Estudios de Psicología*, 31, 243-251.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (2012). Editors' Introduction. Values as Culture in Self and Society. In. A. U. Branco & J. Valsiner (Eds.), *Cultural Psychology of Human Values. Advances in Cultural Psychology. Constructing Human Development* (pp. vii-xviii). United States of America: Information Age Publishing.
- Branco, A. U., Palmieri, M. & Pinto, R. G. (2012). Cultural Practices and Value Constructions. In. A. U. Branco & J. Valsiner (Eds.), *Cultural Psychology of*

Human Values. Advances in Cultural Psychology. Constructing Human Development (pp. 31-62). United States of America: Information Age Publishing.

Branco, A. U. (2016). Values and their ways of guiding the psyche. In. J. Valsiner, G. Marsico, N. Chaudhary, T. Sato, & V. Dazzani (Eds.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto* (pp. 225-244). London: Springer.

Branco, A. U., Freire, S. F. D. C. & Roncancio, M. (2020). Dialogical Self System Development: The Co-construction of Dynamic Self-Positionings Along Life Course. In. M. C. S. Lopes-de-Oliveira, A. U. Branco, & S. F. D. C., Freire. (Eds.), *Psychology as a Dialogical Science. Self and Culture Mutual Development* (pp. 53-72). Cham, Switzerland: Springer.

Branco, A. U. (2021). Hypergeneralized Affective-Semiotic Fields: The Generative Power of a Construct. In. B. Wagoner, C. Demuth, & B. A. Chistensen (Eds.), *Culture as Process. A Tribute to Jaan Valsiner* (pp. 143-152). Cham, Switzerland: Springer.

Branco, A. U. (2021). Cultura e Processos Afetivo-Semióticos na Investigação Científica do Desenvolvimento Moral. In. A. F. do A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.), *Psicologia & Cultura. Teoria, Pesquisa e Prática Profissional* (pp. 61-89). São Paulo: Cortez.

Brandão, C. R. (1984). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.

Brandão, C. R. & Streck, D. R. (2006). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida: Ideias e Letras.

Brasil. (2002). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal Nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.

- Brasil. (2021). *Censo de Educação Superior*. Divulgação dos resultados. Brasília: MEC/INEP. Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf Acesso em 25 de maio de 2023.
- Castro, L. R. (2008). Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In. L. R Castro & V. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 21-42). Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ.
- Castro, L. R. & Besset, V. L. (2008). Pesquisa-intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In. L. R Castro & V. Besset (Orgs.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 09-12). Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ.
- Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In. S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Chaudhary, N., Hviid, P., Marsico, P., & Villadsen, J. W. (2017). Rhythms of Resistance and Existence: An Introduction. In. N. Chaudhary, P. Hviid, P. Marsico, & J. W. Villadsen (Eds.). *Resistance in Everyday Life. Constructing Cultural Experiences* (pp. 01-12). Singapore: Springer.
- Cunha, G. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2021). *Formação e Desenvolvimento do Agente Socioeducativo: um processo de revisão de campos afetivos-semióticos*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, Universidade de Brasília.

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves.

Journal for the Theory of Social Behaviour, 20(1), 43-63.

Decreto Presidencial Nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio

a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -

REUNI (2007). *Presidência da República*. Brasília: Casa Civil.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa

qualitativa. In. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. *O planejamento da pesquisa*

qualitativa: teorias e abordagens (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.

Dodds, A. E., Lawrence, J. A. & Valsiner, J. (1997). The Personal and the Social:

Mead's Theory of the 'Generalized Other'. *Theory Psychology*, 7(4), 483-503.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de

investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá,

1, 58-86.

Falcão, J. T. da R. (2018). The Constitutive Crisis of Universities: Born to Be for

Few, Challenged to Be for All. In J. Valsiner, A. Lutsenko & A. Antoniouk

(Eds.), *Sustainable Futures for Higher Education. The Making of Knowledge*

Makers (pp. 175-188). Cham, Switzerland: Springer.

Fanon, F. (1968). *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Filipak, S. T., & Pacheco, E. F. H. (2017). A democratização do acesso à educação

superior no Brasil. *Revista Diálogo Educacional*, 17(54), 1241-1268.

Flor do Nascimento, W. (2013). Entre saberes e tradições: as contribuições das

filosofias africanas. In. *Anais do I Encontro de Teólogos e Teólogas da*

Tradição de Matriz Africana, Afroumbandista e Indígena da Região Sul. Porto

Alegre, 01-17.

- Fortes, M. A. S. (2006). *Aceleração da aprendizagem: inovações pedagógicas no contexto escolar?* Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Fortaleza.
- Freire, P. (1967/2019). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1968/2019). *Pedagogia do Oprimido*. 70ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, S. F. de C. D. & Branco, A. U. (2008). *Concepções Dinâmicas de Si de crianças em escolarização: uma perspectiva dialógico-desenvolvimental*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde. Universidade de Brasília.
- Freire, S. F. de C. D. & Branco, A. U. (2016). A teoria do *self* dialógico em perspectiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 25-33.
- Gadotti, M. (1996). Apresentação. In. M. Gadotti (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia* (pp. 19-24). São Paulo: Cortez.
- Grosfoguel, R. & Mignolo, W. (2008). Intervenciones decoloniales: una breve introducción. *Tabula Rasa*, 9, 29-37,
- Grosfoguel, R. (2010). Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e

- colonialidade global. In. B de S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.).
Epistemologias do Sul (pp. 455-491). São Paulo: Cortez Editora.
- Haraway, D. (2009). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, 5, 07-41.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-282.
- Hermans, H. J. M. (2014). Self as a Society of *I-Positions*: a Dialogical Approach to Counseling. *The Journal of Humanistic Counseling*, 53(2), 134-159.
- Hermans, H. J. M. & Gieser, T. (2012). Introductory chapter: history, main tenets and core concepts of dialogical self theory. In. H. J. M. Hermans & T. Gieser (Orgs.), *Handbook of Dialogical Self Theory* (pp. 01-22). New York: Cambridge University Press.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G. & Van Loon, R. J. P. (1992). The Dialogical Self. Beyond Individualism and Rationalism. *American Psychologist*, 47(1), 23-33.
- Ichheiser, G. (2016). Why psychologists tend to overlook certain “obvious” facts? *Philosophy of Science*, 10(3), 204-207.
- Instituto Ayrton Senna (2001). *Acelera Brasil: passo a passo*. São Paulo: 2001.
- Jensen, M. (2015). Catalytic models developed through social work. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 49(1), 56-72.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano*. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber. eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

- Linell, P. (2009). Monologism and Dialogism. In. *Rethinking language, mind and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making* (pp. 387-422). Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. L. de (2021). Psicologia cultural-semiótica: aportes para a abordagem científica do desenvolvimento humano na contemporaneidade. In. A. F. A. Madureira, & J. Bizerril (Org.), *Psicologia e Cultura. Teoria, Pesquisa e Prática Profissional* (pp. 21-60). São Paulo: Cortez.
- Lopes de Oliveira, M. C. S. L. de. (2023). Como os seres humanos se desenvolvem? A perspectiva da Psicologia Cultural. In. M. S. Neves-Pereira, & A. U. Branco (Eds.), *A Psicologia Cultural chega à escola: Desenvolvimento Humano, Cultura e Educação* (pp. 13-32). New York: IAP – Information Age Publishing.
- Lotman, I. (1996). Acerca de la semiosfera. In. I. Lotman (Org.), *La semiosfera. Semiótica de la cultura y del texto* (pp. 21-42). Madrid: Cátedra.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In. S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-168). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mayorga, C. (2021). Reflexões sobre a Integralização da Extensão nos Currículos de Graduação. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, 9(2), 01-468.
- Mignolo, W. (2000). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32(94), 01-18.
- Mignolo, W. (2003). Prefácio e Agradecimentos. In. W. Mignolo. (Org.). *Histórias locais/Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar* (pp. 09-22). Belo Horizonte: Editora UFMG.

- Mignolo, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In. E. Lander (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 71-103). Buenos Aires: Clacso.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial e la opción decolonial*. 1ª ed. Barcelona: Gedisa.
- Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. In. S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34, 287-324.
- Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. (1995). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. A. F. B. Moreira & T. T. Silva (Orgs.), *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 07-38). São Paulo: Cortez.
- Moura, M. A., Imbroisi, D., Laranjeira, N. P. F. & Brito, D. M. (2012). Reestruturação e Expansão da UnB: histórico e reflexões. In. R. C. F. Saraiva & J. D. de A. S. Diniz (Orgs.), *Universidade de Brasília: Trajetória de Expansão nos 50 anos* (pp. 11-22). Brasília: Decanato de Extensão/UnB.
- Nandy, A. (1984). Reconstructing Childhood: a critique of the ideology of Adulthood. *Alternatives*, 1, 359-375.
- Nascimento, P. P. M. & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2019). *Quando cuidar é preciso: análise de trajetórias de mulheres em face à necessidade de cuidar de pessoa idosa da família*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-

Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde, Universidade de Brasília.

- Neves, M. G.; Gunlanda, O. A. C.; Gomes, A. H. (2020). (Rel)ações raciais e pesquisa-intervenção: um percurso de formação continuada. *Obtucheníé – Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 4(3), 667-688.
- Nez, E. & Esser, F. (2016). A extensão universitária sob foco de estudo: reflexões sobre limites e desafios. *Interagir: pensando a extensão*, 21, 01-16.
- Novaes, R. E. de & Lopes de Oliveira, M. C. S. (2021). The impact of non-normative trajectories of higher education students over their self development. *Human Arenas*, 4(2), 1-17.
- Palmieri, M. & Branco, A. U. (2015). *Educação Infantil e Cooperação*. Londrina: Eduel.
- Portugal, F. T. (2008). A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In: L. R. de Castro; V. L. de Besset (Org.), *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 15-20). Rio de Janeiro: Trarepa /FAPERJ.
- Quijano, A. (1991). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 12(29), 11-20.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: E., Lander (Org.), *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 107-130). Buenos Aires: Clacso.
- Quintero, P.; Figueira, P.; Elizalde, P. C. (2019). Uma breve história dos estudos descoloniais. *Revista Masp Afterall*, 01-12.
- Rocha, M. L. & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 23(4), 64-73.

- Roncancio-Moreno, M. & Branco, A. U. (2015). *Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde. Universidade de Brasília.
- Sato, T., Hidaka, T. & Fukuda, M. (2009). Depicting the dynamics of living the life: the trajectory equifinality model. In. J. Valsiner, P. C. M., Molenaar, M. C. D. P. Lyra, & N. Chaudhary (Eds.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (pp. 217-240). New York, NY: Springer.
- Sato, T., Yasuda, Y., Kanzaki, M. & Valsiner, J. (2014). From Describing to Reconstructing Life Trajectories. How the TEA (Trajectory Equifinality Approach) explicates context-dependent human phenomena. In. B. Wagoner, N. Chaudhary, & P. Hviid (Eds.), *Cultural psychology and its future: Complementarity in a new key* (pp. 93- 106). Charlotte: Information Age Publishers.
- Silva, F. da, Torres, D. X., & Lemos, G. T. (2012). Educação do campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma educação escolar específica e diferenciada. *Revista Pedagógica – Unochapecó*, 1(28), 409-438.
- Slunecko, T. & Wieser, M. (2014). Cultural Psychology. In. T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 347-352). New York: Springer New York.
- Streck, D. R. & Adams, T. (2014). *Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade*. São Paulo: CRV.
- Teixeira, J. (2021). *Trabalho doméstico*. São Paulo: Jandaíra.
- Thiollent, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2002.

- Tonks, R. G. (2014). Cross-cultural Psychology. Overview. In. T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 334-341). New York: Springer New York.
- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Florianópolis: UFSC, 2012.
- Valério, T. A. de M. & Lyra, M. C. D. P. (2016). Significados ambivalentes no processo de adoção: um estudo de caso. *Psicologia em Estudo*, 21(2), 337-348.
- Valsiner, J. & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. In. C. V. Shantz, & W. W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). Cambridge, Uk: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology*. New Delhi: Sage.
- Valsiner, J. (2012). Aproximações à cultura: bases semióticas da psicologia cultural. In. *Fundamentos de uma Psicologia Cultural: mundos da mente, mundos da vida* (pp. 21-66). Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). Methodology in a new key: Cultural psychology of semiotic complexity. In. J. Valsiner (Ed.), *Invitation to cultural psychology* (pp. 265-302). New York: Sage.
- Valsiner, J. & Cabell, K. (2012). Self-Making through synthesis: extending dialogical self theory. In. H. J. M. Hermans & T. Gieser (Eds.), *Handbook of the Dialogical Self* (pp. 82-97). NY: Cambridge University Press.

Walsh, C. (2013). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala.

Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: entretejerer de lo pedagógico e lo decolonial. In. C. Walsh (Ed.), *Pedagogías Decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (pp. 12-40). Quito: Abya Yala.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Banner para divulgação dos encontros dialógicos do Projeto de Extensão



Encontros Dialógicos Projeto de Extensão Caminhar:
refletindo sobre os desafios da vida estudantil na UnB

Objetivo:
Dialogar sobre as experiências e desafios da vida universitária

Público-alvo:
Estudantes de Graduação do campus da UnB em Planaltina, com matrícula ativa, reintegrados(as) após desligamento acadêmico

Quantidade de encontros: 08 (oito)

Periodicidade:
Carga horária de 20H
Dois encontros semanais a serem realizados durante o mês de março de 2022

Disponibilidade de vagas: 12 (doze)

Coordenação: Profa. Dra. Maria Cláudia S.L. Oliveira (IP/UnB)
Psicóloga Escolar: Rafaella Eloy de Novaes (CRP 01/17569)

Período para inscrição:
07 a 18 de fevereiro de 2022

Dúvidas:
✉ caminharunb@gmail.com

Link para inscrição:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyHmy2u0DuT3G8JGa-u6voZyvL9xk0u4TX8_5t7dvZUhAIUw/viewform?usp=sf_link

APÊNDICE II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) universitário(a),

A pesquisa “Por universidades públicas promotoras do diálogo: contribuições da Psicologia do Desenvolvimento”, tem por objetivo geral compreender, nas perspectivas decolonial e dialógica, a partir das narrativas e atuações negociadas no contexto de uma ação de extensão/intervenção, de que modo os percalços no percurso acadêmico de estudantes universitários(as), oriundos de grupos historicamente marginalizados do ensino superior, estão relacionados a processos de desumanização/colonialidade. A pesquisa é de responsabilidade de Rafaella Eloy de Novaes, aluna regularmente matriculada sob o Nº 19/0124431, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira.

Você está convidado(a) a participar de uma pesquisa-intervenção que envolve, inicialmente, oito encontros dialógicos de um projeto de extensão, em formato de rodas de conversa e oficinas estéticas. Eles ocorrerão na modalidade semipresencial. Finalizados os encontros, os(as) participantes serão requisitados(as) a conceder entrevistas sobre seus percursos acadêmicos. A presença nos encontros dialógicos não implica a obrigatoriedade da disponibilidade para as entrevistas. As oficinas estéticas serão registradas em diário de campo. As rodas de conversa, por sua vez, serão realizadas em sala do projeto na Plataforma *Teams*, serão videogravadas, posteriormente, transcritas para análise. As entrevistas serão realizadas em formato acordado pela pesquisadora e você, e gravadas em áudio e imagem. A pesquisa está prevista para ocorrer entre março e maio de 2022.

O estudo não envolve riscos, à exceção de possíveis desconfortos associados à recordação de eventos de seu percurso acadêmico. Caso ocorram, serão oferecidas orientações em relação ao acesso às redes de apoio psicossocial

da UnB. Você não terá nenhum benefício direto, financeiro ou outro, dada a participação na pesquisa, mas acreditamos que ela gerará conhecimentos que permitam melhor compreender processos de desenvolvimento de jovens no ensino superior, prevenir situações de desligamento acadêmico, favorecer as condições de reintegração e colaborar com a orientação de profissionais que atuam no ensino superior.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguramos que, se for do seu desejo, o seu nome e identidade não serão divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo em torno dos dados e resultados da pesquisa. Caso queira, você tem o direito de acessar os arquivos de gravação em áudio/imagem e os registros, que também ficarão sob a guarda da pesquisadora.

Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação, a qualquer momento da pesquisa e esta decisão não acarretará qualquer penalidade ou prejuízo pessoal.

Ao dar ciência neste documento, logo abaixo, você indica que leu, esclareceu dúvidas e livremente concordou em participar da pesquisa. Se, a qualquer momento, surgir alguma questão, por favor me contate pelo *e-mail* rafaellaeloy@unb.br ou pelo telefone (61) 98194-4776.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília, CEP/CSH, e você pode acessar o parecer e outras informações através do e-mail do CEP/CSH cep_chs@unb.br ou pelo telefone (61) 3107-1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do(a) participante
Pesquisadora

Assinatura da

Brasília, _____ de _____ de _____

APÊNDICE III

Bordado em Bastidor produzido por Margarete – discente extensionista



APÊNDICE IV

Ação desenvolvida na Semana Universitária 2022 da UnB

OFICINA TECENDO NÓS



Resumo:

A ação Tecendo NÓS é composta por duas atividades em formato de oficinas. Tem como objetivo constituir um espaço/tempo favorável à integração de estudantes, servidores da UnB e comunidade externa, mediante a confecção de filtro dos sonhos, arte que demanda nós em sua feitura. Em tempos de grandes desafios para as universidades públicas brasileiras, faz-se necessário a constituição de espaços de convivência formais e informais que estimulem práticas dialógicas na direção do questionamento e da superação de valores como o individualismo neoliberal. As oficinas serão ministradas pelos membros do Projeto de Extensão CAMINHAR.

Programação:

Oficina 1: Confeção de filtro dos sonhos

31/08/2022 (QUARTA-FEIRA) - 9h às 12. Local: FUP/UnB. Prédio Paulo Freire.

Oficina 2: Decoração de filtro dos sonhos

01/08/2022 (QUINTA-FEIRA) - 9h às 12h. Local: FUP/UnB. Prédio Paulo Freire.

Objetivos:

- Constituir um espaço dialógico favorável à integração de estudantes, servidores da UnB e comunidade externa.
- Problematizar valores neoliberais como o individualismo.
- Estimular posicionamentos mais dialógicos, solidários e colaborativos.

Resultados Esperados:

Espera-se que os/as participantes finalizem as oficinas com seus filtros dos sonhos confeccionados e decorados, e que a atividade permita-lhes reconhecer a importância de tecer NÓS na universidade, na direção da superação da necropolítica neoliberal.

APÊNDICE V

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UnB

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Entre o dentro e o fora da universidade: dinâmicas do self de jovens reintegrados(as)

Pesquisador: Rafaela Eloy de Novaes

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52687521.9.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.141.078

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de doutorado intitulado "Entre o dentro e o fora da universidade: dinâmicas do self de jovens reintegrados(as)", de responsabilidade da pesquisadora Rafaela Eloy de Novaes.

A pesquisa está subdividida nas seguintes etapas: 1) exploratória, que consiste em imersão bibliográfica 2) encontros dialógicos de um Curso de Extensão, registrados em diário de campo da pesquisadora; 3) entrevistas narrativas individuais sobre a trajetória pessoal e acadêmica 4) análise dos dados, generalizações e implicações do estudo. Espera-se que a pesquisa contribua com a melhor compreensão de como se dão as trajetórias de desenvolvimento de jovens reintegrados(as) à universidade e que as desigualdades

estruturais, colocadas à margem no cenário científico tradicional da Psicologia, sejam seriamente consideradas nos estudos sobre processos de desenvolvimento humano.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender, numa perspectiva interseccional crítica, a relação entre as desigualdades estruturais e os processos de desenvolvimento humano de jovens oriundos de grupos subalternizados,

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-012 - Hótel de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1502 **E-mail:** cep_cha@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Protocolo: S.141.078

reintegrados(as) à universidade após desligamento acadêmico por não cumprimento dos critérios mínimos de desempenho.

Objetivo Secundário:

1 Analisar, na esfera micro, os processos de constituição do self de jovens reintegrados(as), considerando as informações obtidas em narrativas de entrevistas sobre a trajetória pessoal e acadêmica; 2 Identificar, analisar e discutir, com base nas narrativas oriundas de encontros dialógicos de um curso de extensão e do diário de campo da pesquisadora, as implicações do sistema de valores dominantes da universidade para os processos de constituição do self de jovens reintegrados(as).

A primeira, contemplará os seguintes eixos: 1)

Informações Pessoais, 2) Vida familiar e doméstica, 3) Trajetória na Educação Básica, 4) Preparação para entrada no Ensino Superior, 5) A vida estudantil na UnB, 6) O desligamento acadêmico, 7) A decisão pela solicitação de reintegração acadêmica, 8) A retomada da trajetória acadêmica

após a reintegração, e 9) Expectativas de futuro. A segunda será destinada a aprofundamento e esclarecimento de questões surgidas na primeira.

As entrevistas serão realizadas em formato online, via Plataforma Teams (pelos motivos já expostos), após o fim do curso de extensão. Não há

duração pré-estabelecida para cada entrevista narrativa. O intervalo entre o primeiro e o segundo momentos da entrevista serão definidos com o(a) participante. Ver roteiros dos instrumentos nos anexos. O TCLE será assinado pelos(as) participantes no primeiro encontro do curso de extensão.

Caso o curso de extensão ocorra todo em formato online, dada a imprevisibilidade da pandemia, o TCLE será adaptado para um modelo online no google form

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O estudo não envolve riscos, à exceção de: 1) possíveis desconfortos associados à recordação de eventos de sua trajetória pessoal e acadêmica durante os encontros dialógicos do curso de extensão e as entrevistas individuais. Caso ocorram, serão oferecidas orientações em relação ao acesso às redes de apoio psicossocial da UnB. Destaca-se, contudo, que o(a) participante terá todo o direito de não responder alguma pergunta que

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-012 - HORTO de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61) 3107-1592 E-mail: cep_cha@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: S.141.078

lhe gere algum tipo de desconforto. 2) possível violação da confidencialidade das informações, por conta do uso de ambiente virtual (Plataforma

Teams) durante a pesquisa. Há, portanto, limitações na garantia do sigilo que extrapolam as possibilidades da pesquisadora.

Benefícios:

Os dados construídos no decorrer da pesquisa de campo serão relevantes para prevenção de situações de desligamento acadêmico, favorecimento das condições de reintegração e orientação de profissionais que atuam no ensino superior, psicólogos escolares, docentes, etc.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora encaminha modelo de perguntas do curso de extensão proposto e todo roteiro das perguntas e cuidados a serem tomados com as entrevistas por meio da plataforma Teams.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE está de acordo com as normas do CEP/CHS e há a carta de aceite institucional.

Recomendações:

O projeto está dentro das recomendações do CEP/CHS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto não apresenta pendências e encaminhamos pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1693064.pdf	15/10/2021 22:42:11		Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica_15.pdf	15/10/2021 22:37:42	Rafaela Eloy de Novaes	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados_15.pdf	15/10/2021 22:20:49	Rafaela Eloy de Novaes	Aceito
Cronograma	Cronograma_de_Pesquisa_15.pdf	15/10/2021 16:58:13	Rafaela Eloy de Novaes	Aceito
Outros	Termo_de_Aceite_15.pdf	15/10/2021 15:55:43	Rafaela Eloy de Novaes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_15.pdf	15/10/2021 15:35:38	Rafaela Eloy de Novaes	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-012 - Heliólio de
Bulcão: ASA NORTE
CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefones: (61)3107-1502 E-mail: cep_cha@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.141.078

Justificativa de Ausência	TCLE_15.pdf	15/10/2021 15:35:38	Rafaella Eloy de Novaes	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_15.pdf	15/10/2021 15:23:46	Rafaella Eloy de Novaes	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	08/10/2021 17:02:28	Rafaella Eloy de Novaes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	08/10/2021 10:53:03	Rafaella Eloy de Novaes	Aceito
Outros	Curriculo_Maria_Claudia.pdf	08/10/2021 10:37:24	Rafaella Eloy de Novaes	Aceito
Outros	Curriculo_Rafaella.pdf	08/10/2021 10:36:41	Rafaella Eloy de Novaes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 02 de Dezembro de 2021

Assinado por:

ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-010 - Hótel de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61) 3107-1502 E-mail: cep_cha@unb.br

APÊNDICE VI

Imagens 1 e 2



Nota: Campus da UnB em Planaltina

Fonte Pública: www.fup.unb.br.

Imagem 3



Nota: Brotos de semente de pirarucu, distribuída no primeiro encontro da ação de extensão e plantada por discente extensionista.

Fonte: Acervo da ação extensionista Caminhar.

Imagens 4 e 5



Nota: Oficina de pipas

Fonte: Acervo da ação extensionista Caminhar.

Imagens 6 e 7



Nota: Oficina de construção de pequenos vasos de cimento

Fonte: Acervo da ação extensionista Caminhar.

Imagens 8 e 9



Nota: Oficina de pintura dos vasos de cimento

Fonte: Acervo da ação extensionista Caminhar.

Imagens 10 e 11



Nota: Oficina de Macramê

Fonte: Acervo da ação extensionista Caminhar.

Imagens 12 e 13



Nota: Oficina de Filtro dos Sonhos com materiais do bioma cerrado

Fonte: Acervo da ação extensionista Caminhar.

Imagens 14, 15, 16 e 17





Nota: Atividade desenvolvida pelos(as) discentes extensionistas na Semana Universitária 2022 da UnB – execução da oficina de filtro dos sonhos

Fonte: Acervo da ação extensionista Caminhar.