

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
SOCIAL E INSTITUCIONAL**

GABRIELLE REICHEL T PIRES

JOGOS DE ESCAPE:

branquitude e políticas da inimizade em narrativas acadêmicas

Porto Alegre

2021

GABRIELLE REICHELTI PIRES

JOGOS DE ESCAPE:

branquitude e políticas da inimizade em narrativas acadêmicas

Projeto de Dissertação de Mestrado para o
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Social e Institucional do Instituto de Psicologia da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Carolina dos Reis

Porto Alegre

2021

Gabrielle Reichelt Pires

JOGOS DE ESCAPE:

branquitude e políticas da inimizade em narrativas acadêmicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 17 de Novembro de 2021.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Carolina dos Reis
Presidente da Banca – Orientador(a)
PPGPSI/ UFRGS

Prof. Dr. Luis Artur Costa
Membro da banca
PPGPSI/ UFRGS

Profa. Dra. Jaileila de Araújo Menezes
Membro da banca
PPGPOE/ UFPE

Profa. Dra. Simone Maria Hüning
Membro da banca
PPGP/ UFAL

Para cada jogador fugidio, que habita o espaço-tempo,
na fratura entre mundos e possibilidades.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, pela acolhida e abertura para ler fora do lugar e, assim, descobrir o meu lugar. Agradeço também por resistirem, e continuarem acreditando na potência da educação que nos possibilita escapes.

À minha orientadora Carolina dos Reis, pela confiança e pelo incentivo para escrever uma narrativa ficcional, de jogos de escape, contrariando, com entusiasmo, a rigidez da escrita de uma pesquisa científica. Sou grata por todos os ensinamentos e, principalmente, por aceitar ler, pensar e sentir o meu percurso nesta escrita-jogo, compartilhando angústias e dividindo experiências.

Ao grupo E-politics, por cada encontro que me excede em intensidade e caos, entre dúvidas e risos que me davam coragem para seguir a escrita, tornando o pesquisar uma ação coletiva e fazer do espaço acadêmico um produtor de bons encontros, e da construção de alianças, uma possibilidade concreta. Em especial, à Fran, por somar apostas e orientações, com leveza e disposição.

À minha turma de mestrado e demais discentes desobedientes que habitam a academia e a corporificam, por não apaziguar.

Aos docentes que tive a oportunidade de conhecer pelo caminho e aos que não tive, mas que lutam e acreditam na construção de alianças éticas e de uma educação transformadora, mesmo sem o devido reconhecimento.

Às minhas amigas da época do colégio, da faculdade e da vida, por sempre me apoiarem e dividirem as trincheiras comigo. E que, tão gentilmente, se disponibilizaram à leitura e à escuta, possibilitando que eu pudesse escrever esse trabalho com sensibilidade e cuidado - em especial, à Carol.

À minha mãe, por ter proporcionado o meu primeiro contato com o “ser professora”, sempre apostando na minha educação, me levando para conhecer, brincar e habitar os corredores das escolas públicas e as salas dos professores, a fim de me mostrar diferentes realidades. Agradeço, ainda, por ser fortaleza até nos momentos de fraqueza, me ensinando que tudo o que nos faz sentir, sempre nos ensina mais.

À minha irmã, por toda ajuda, apoio e cuidado, indiscutíveis. Por incentivar a metáfora de “ver o que há por trás da cortina” e defender com força tudo o que acredita. Além de, é claro, amar ler e escrever, me inspirando a fazer o mesmo.

Mostrei minha obra prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Respondera-me: "Por que é que um chapéu fazia medo?" Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jiboia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender.

- O Pequeno Príncipe,
Antoine de Saint-Exupéry

Por vezes à noite há um rosto
Que nos olha do fundo de um espelho
E a arte deve ser como esse espelho
Que nos mostra o nosso próprio rosto.
Jorge Luis Borges

RESUMO

Esta pesquisa foi produzida a partir da experiência enquanto aluna, pesquisadora e mestranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da compreensão do meu corpo branco como mediador das relações que estabeleço. Tendo como objetivo problematizar a produção do conhecimento científico e a precarização da vida, dentro do contexto universitário, numa perspectiva de fuga e desobediência epistêmica a fim de compreender como podemos formar alianças políticas e éticas que não reproduzam violências ou violações. Para tanto, se articula três corpos-eixos estruturantes - discente, docente, e UFRGS - no emaranhado de micro e macropolíticas que atravessam esses corpos que sentem, adoecem e resistem no contexto universitário. Assim, por meio da narrativa ficcional, o leitor é introduzido em um jogo de *escape room* - um jogo de lógica e raciocínio, em que o jogador se vê preso em uma sala sendo necessário encontrar pistas, para conseguir escapar antes que o tempo se esgote. O jogo serve de inspiração para dar sustentação às sensações e emoções que emergem com a experiência de estar na universidade, provocando problematizações. As narrativas partem do movimento de experienciar o campo da educação superior em diálogo com materiais tais como cartas-abertas à comunidade acadêmica e a página do *Facebook* Previamente Hígido de denúncias acadêmicas. A orientação metodológica perpassa uma preocupação ética, política e estética. O movimento entre salas provoca deslocamentos onde novos e mais complexos problemas se apresentam e instigam novas possibilidades de jogabilidades. Assim, é possível perceber que, ao mesmo tempo em que a universidade é produtora de violações e violências que orientam relações com heranças colonialistas re-atualizadas para a era do neoliberalismo, ela produz tensionamentos entre o corpo discente, docente e institucional que abrem possibilidades para resistências. Nessa perspectiva a tensão funciona como uma aposta que não apazigua, mas evidencia os movimentos e possibilidades de alianças políticas num espaço do comum.

Palavras-chave: Produção do conhecimento; Política de Inimizade; Branquitude; Política de alianças; Universidade.

ABSTRACT

This research was produced from my experience as a student, researcher and master's student at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) and from the understanding of my white body as a mediator of the relationships I establish. The objective was to problematize scientific knowledge production and life's precariousness in the University context. With a perspective of escape and epistemic disobedience to understand how we can form political and ethical alliances that do not reproduce violence or violations. To this end, three structuring axes are articulated - students, teachers, and UFRGS - between micro and macro policies that cross these bodies that feel, get sick and resist in the university context. Thus, through fictional narrative, the reader is introduced to an escape room game - a game of logic and reasoning, in which the player finds himself trapped in a room and having to find clues to escape before time runs out. The game serves as an inspiration to sustain the sensations and emotions that emerge from the experience of being at university, causing problems. The narratives start from the movement of experiencing the field of higher education in dialogue with materials such as open letters to the academic community and the Facebook page Previamente Hírido denunciations of university life within UFRGS. The methodological orientation permeates an ethical, political, and aesthetic concern. The movement between rooms causes displacements where new and more complex dilemmas present themselves and instigate new game possibilities. Thus, it is possible to see that while the university is a producer of violations and violence that guide relations with colonialist heritages updated for the neoliberal era, it produces tensions between students, teaching, and the educational institution that opens up possibilities for resistance. From this perspective, the conflict works as a bet that does not appease but highlights the movements and the possibilities of establishing political alliances in a common space.

KEYWORDS: Knowledge Production; Enmity Policy; Whiteness; Alliance Policy; University.

SUMÁRIO

INICIAR O JOGO	10
COMO CHEGAMOS AQUI E PARA ONDE VAMOS	12
PERCURSO DO JOGO: POSSIBILIDADES DE UMA NARRATIVA DE ESCAPE	19
NÍVEL 1	26
ESTAMOS EM GUERRA, DECOLONIALIDADE E PRIVILÉGIO EPISTÊMICO: UMA PISTA QUE FERRE E CURA.....	26
BRÁS E UM CORPO PRECÁRIO: UMA PISTA FÚNEBRE E MALDITA	39
A GOTA DA JANELA, PANDEMIA E SUBSTITUTIBILIDADE: UMA PISTA MARCADA E ENQUADRADA	48
NÍVEL 2	60
DA EXPERIÊNCIA ÀS IMPLICAÇÕES DE UMA ESCRITA ÉTICA	60
O PARADOXO DE ALICE: UMA PISTA ENTRE CARTAS	66
FAZER IR OU IR DE ENCONTRO: UMA PISTA EM RETALHOS	80
NÍVEL 3	96
QUEM ESTE JOGO PENSA QUE VOCÊ É? UMA PISTA ENTRE-ESPAÇO	96
A IMPOSSIBILIDADE DA “PAZ”: UMA PISTA BARULHENTA	106
POR QUE JOGAMOS? UMA PISTA QUE DANÇA	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
APÊNDICE A – MATERIAIS DE ANÁLISE	128

INICIAR O JOGO

Você será guiado sala a sala por cada palavra, parágrafo e capítulo que materializam a experiência desta escrita-jogo. Aos poucos, você será compelido a buscar por opções de jogabilidade, que performam suas possibilidades de ação. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul atua como mapa do jogo, que configura o percurso de pensar a construção dos saberes e das alianças que operam na educação superior. Estamos no ano de 2021, revisitando *flashbacks* de 2018 até o momento atual, que constituem o cenário no qual o jogo se desenrola. Ao prosseguir com a leitura você aceita os termos do jogo. Você quer continuar?

Figura 1 - O labirinto.



Fonte: Reichelt, 2019.

CARREGANDO...

Você passou na seleção. A alegria e o receio do novo tomaram conta do seu corpo trêmulo e inundado de emoções. Você grita e festeja. A noite é uma criança ingênua e embriagada pelo brilho da lua. Seu sonho está agora a um passo de se realizar. Um sonho-desejo ou um desejo-sonho-obrigatório da promessa de uma vida melhor. Você não sabe bem como chegou ali, há um intervalo entre seu passado e o seu presente, quiçá um dia, vislumbra o futuro.

O dia amanheceu e a noite se pôs a sonhar. Suas pernas estão moles, as mãos tensas e os braços parecem grandes e desengonçados demais para qualquer posição parecer normal. Todos olham pra você? Não, provavelmente não. Você está em pé? Também não. O peso do corpo já se entregou, em pânico, na cadeira, cujo metal pressiona contra suas nádegas o plástico branco do assento. As paredes se fecham, como um cubo ao seu redor, e raios solares penetram a sala num calor angustiante.

Há 29 pessoas com você, rostos nunca vistos.

Seus músculos se contorcem num sorriso apertado e seus olhos percorrem o interior da sala. As paredes deixam o reboco respirar, após tentar esconder as rachaduras. Há um projetor desligado fazendo companhia a um quadro verde, salpicado por rastros de giz que não foram vencidos pelas mãos que tentaram lhe apagar. Mesas e cadeiras se espalham pela sala, algumas tão límpidas como poderiam ser, outras deixando as marcas do tempo aparecer junto a riscos e rabiscos de outros eus passados. O chão é delineado por cicatrizes de pesos arrastados e pelo pó quase invisível que recai sonolentemente sobre o piso. Ao redor da sala se performa, labirínticamente, corredores com outras salas, portas e escadas, dando corpo à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que te cerca e engole lentamente.

Você acha que sabe algo, ao passo que duvida de si mesmo mais do que, de fato, tenta convencer. Ninguém sabe quem você é, não há nenhuma recordação de infância que sirva como um *outdoor* além das cicatrizes em seu corpo - de um tombo, um raspão ou um trauma que nunca sumiu. Mas você precisa se tornar alguém, é o que dizem.

Isso tudo é um jogo. Você está num jogo cujo prêmio é o diploma no final. Você tem 1.825 dias para escapar da graduação, que podem se somar a 730 dias, caso você entre no mestrado, e se estender por mais 1.095 dias no doutorado, sem contar pedidos de prorrogação. Esse é o tempo que você tem para juntar as pistas e revirar os problemas do avesso, antes que você adoça, desista ou se esqueça de si.

Cada pista, rastro e vestígio abrem portas.

A pesquisa se desenrola a cada passo.

Você fecha os olhos, aperta as pálpebras e contrai o nariz. Mal sabe você que o enredo dessa história ainda vai lhe revirar do avesso.

O jogo começou.

COMO CHEGAMOS AQUI E PARA ONDE VAMOS

Foi a partir da minha experiência enquanto aluna, pesquisadora e mestranda da UFRGS, acompanhando à distância, afetivamente, as políticas de educação na maior parte da minha vida, com devaneios e incômodos dos mais variados, que passei a perceber e a refletir sobre a presença do meu corpo como mediador, também, das relações que estabeleço com a produção do conhecimento. Embora, talvez até metade do ano de 2018, as experiências ainda fossem um tanto quanto romantizadas e privilegiadas. Ainda na euforia de estar recém formada em Psicologia, por uma universidade particular, deparei-me, pela primeira vez, com as paredes coloridas do Instituto de Psicologia da UFRGS. Elas gritavam vida e teoria. Só depois soube que também gritavam dor, luto e resistência, motivo que torna necessário, inicialmente, algumas considerações e demarcações, principalmente sobre o meu corpo nesta escrita.

Na segunda metade de 2018, como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI) da UFRGS, na cadeira “Descolonizar a Produção de Saberes”, passei pelo que poderia caracterizar como uma experiência imersiva, que somente depois, compreendi que daria o traço, contorno e fuga à minha pesquisa. Digo isso, pois não foram poucas as vezes que deixei toda a bagagem que carregava até aquele momento, para trás. Me desloquei, angustiei, emocionei, culpei... Passei um semestre ouvindo denúncias, sofrimentos e adoecimentos, seja na cadeira, nas conversas de canto ou nos desabaços de amigos e amigas, que cursaram as mais variadas áreas de graduação ou pós-graduação na UFRGS.

Gradualmente, passei também a questionar se os relatos seriam exclusivos desse espaço, como algo que só acontece na UFRGS, ou se talvez na UFRGS, assim como em outras Universidades públicas, se constitui um cenário em que esses conflitos podem emergir. Talvez porque há um forte enfoque na formação crítica? Ou pela forte atuação política do movimento sindical e estudantil, que faz circular essas críticas? Quem sabe porque há mais estudantes com dedicação integral aos estudos? Ou ainda pela maior presença de estudantes cotistas, o que evidencia ainda mais as contradições de classe? Talvez sim, talvez não.

Dúvidas que pouco a pouco foram tomando conta das inquietações desta pesquisa e me afastando das políticas governamentais que, inicialmente, eram o foco dos meus questionamentos, na medida em que, nessa época, em 2018, a universidade pública aparecia com frequência nas plataformas midiáticas. Geralmente vinculada a situações polêmicas, atrelada a um cenário nacional turbulento, marcado por protestos e eleições, com uma notória cisão política partidária, e o crescimento de uma onda conservadora e nacionalista, concomitante a permissividade de discursos de ódio. Época em que se tornaram famosas, no discurso social, as chamadas *fake news*, com mentiras direcionadas a alvos diversos, sendo, frequentemente, as Universidades Federais um de seus alvos.

Essa prática teve como efeito, não só a deslegitimação da qualidade e da seriedade da Educação Superior Pública, como também da validade do saber científico, como, por exemplo, quando em Maio de 2019, o Ministro da Cidadania, Osmar Terra, afirmou que o estudo nacional sobre drogas, realizado pelo Instituto FioCruz, não possuía validade científica já que não concordava com o resultado do levantamento realizado, com mais de 16 mil pessoas, entre 2014 e 2017, e que

afirmava não haver uma epidemia de drogas no país. Após o estudo ter sido compreendido pelo Governo Federal como não confiável, o mesmo foi engavetado (FURLANETO, 2019).

Entretanto, estando dentro da UFRGS, nesse mesmo período, foi possível criar fraturas entre os grandes enunciados e as histórias singulares de vidas e corpos reais que constituíam o corpo institucional da UFRGS.

Se num primeiro momento pensei a educação superior, a partir do olhar macropolítico, para pensar como seus efeitos incidem sobre os corpos imersos nesse contexto, passei, gradativamente, a pensar as relações que se formavam ao meu redor e a partir do meu corpo, pensando não apenas os atravessamentos macropolíticos, mas principalmente como os efeitos micropolíticos incidem e se relacionam com os grandes enunciados.

Neta da dona Maria e do seu Wilmar, ambos com Ensino Fundamental incompleto, fui criada numa família de mulheres onde a Educação sempre foi a maior aposta. Filha de professora do município, vi minha mãe se graduar e pós-graduar ao mesmo passo em que minha irmã, que sempre foi uma referência, seguia o caminho da docência em Letras e História. Tendo estudado a vida toda em escola particular, senti meu privilégio todas as vezes que me infiltrei como a filha da professora em escolas públicas, fazendo amizades episódicas como uma peculiar penetra que circulava entre mundos, entre escolas e realidades. Lembro de atravessar a rua carregando um quadro verde, a caminho da casa da minha avó, só para poder brincar de professora, com o mesmo encantamento com o qual ouvia, atenta e curiosa, as histórias da minha mãe, sobre “ser professora”.

Para mim, a Educação sempre foi acessível, sempre foi uma certeza quase que óbvia de um caminho a seguir. Por isso que, até 2018, a Educação era para mim romantizada. Mesmo reconhecendo meus privilégios, eles nunca tinham sido violentos ao meu corpo, e a partir do meu corpo, como passaram a ser após o ingresso na UFRGS. Ecoaram em mim narrativas de vida que nunca vivi, nem poderia. Ecoa forte, e nitidamente, em meus pensamentos, uma colega afirmando que “isso aqui é uma guerra” ao se referir à Educação Superior, enquanto que para mim, nunca foi.

Os autores, teorias e professores conseguiam em alguma medida serem representativos. Nunca me senti inomeada como Ponciá Vicêncio que quando mais nova sonhara um outro nome para si:

Menina, tinha o hábito de ir para a beira do rio e lá, se mirando nas águas, gritava o seu próprio nome. Ponciá Vicêncio! Ponciá Vicêncio! Sentia-se como se estivesse chamando outra pessoa. Não ouvia o seu nome responder dentro de si. Inventava outros. Pandá, Malenga, Quietí; nenhum lhe pertencia também. Ela inominada, tremendo de medo, temia a brincadeira, mas insistia. A cabeça rodava no vazio, ela vazia se sentia sem nome. Sentia-se ninguém. Tinha então vontade de choros e risos (EVARISTO, 2017, p.15).

Nem seria capaz de perceber, sem Grada Quilomba, que a Constituição Brasileira não está preparada para a História Colonial, mesmo que diga respeito a uma população inteira, não se pode recuperar um nome que foi anulado (GELEDÉS, 2016).

Foi somente ao conhecer autores e autoras pós-coloniais e decoloniais, que comecei a me corporificar e corporificar o conhecimento, com os jogos de poder e as amarras, violências e sofrimentos que atravessam essas corporalidades. Lendo Djamilia Ribeiro, percebi o quanto utilizei a ideia de lugar de fala, muito difundida nos movimentos sociais, não só como um direito, mas, também, como uma desculpa para calar, numa desresponsabilização do sujeito do poder, sendo o silenciamento tão perigoso e mortal quanto o posicionamento.

Como afirma Djamilia, “falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem” (2017, p. 86). A negação do ponto de vista do qual partimos apenas favorece as hierarquias, a pobreza, o racismo e o sexismo.

Foi lendo Bento, que passei a me dar conta da minha branquitude e dos privilégios históricos que nos cercam enquanto população branca, sendo o legado da escravidão:

um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra, etc., etc. Como nos mostra Denise Jodelet (1989), políticas públicas direcionadas àqueles que foram excluídos de nossos mercados materiais ou simbólicos não são direitos, mas sim favores das elites dominantes (BENTO, 2002, pg. 03).

Como nos indaga Foucault, em *Microfísica do Poder*, “se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido?” (2016, p. 44-45). O poder não age apenas como uma força que nega, ele produz coisas, induz prazeres, saberes e discursos, numa rede produtiva que atravessa todo o corpo social. Os jogos de poder-saber-ser são, em certa medida, estruturais e estruturantes.

Deparei-me como algoz na Educação, não enquanto ato isolado e individualizado, mas representativo e coletivo, que me constitui enquanto mulher, cis-gênero, branca, classe média, com ensino superior completo, numa sociedade patriarcal e colonialista, cercada de referências que incluem a minha existência. Nunca levei um paredão policial, nem precisei carregar comigo nota fiscal para comprovar que havia comprado o que tinha. Fui para o shopping, às vezes em grupo, sem que os seguranças nos julgassem um risco à ordem. Nunca fui à escola porque a merenda seria a única refeição do dia, nem precisei ficar dentro de um ônibus por seis horas, para poder ir à faculdade - ainda que esse percurso também não tenha sido fácil para mim.

Assim, ao me ver imersa em meio às contradições presentes no espaço Universitário - campo de disputas que os grandes enunciados midiáticos só tocam a superfície - foi possível voltar o meu olhar para as partes fragmentadas capazes de fazer emergir tais contradições, expressas nas relações macro e micropolíticas, possibilitando uma torção no meu pensamento, ao pôr em discussão o meu corpo na construção dos saberes acadêmicos e da escrita dessa dissertação.

Ao fazer isso, senti a sala me apertando, e os corredores se transformando gradativamente em labirintos que me prendiam em dúvidas, sem esperança de resistência. Enquanto no cenário nacional, lia e ouvia duras críticas e discursos de ódio à universidade pública, juntamente com os cortes de verbas, dentro do espaço acadêmico via de perto o adoecimento e a angústia e, também, a aposta daqueles corpos, coletivos e singulares, em fazer da Educação uma possibilidade de mudança, para a construção de mundos mais éticos e plurais. Em crise, ao mesmo tempo que não sabia o que fazer, me sentia convocada a não deixar as afetações apenas passarem e se perderem no vazio do esquecimento. Relembrando a citação de bell hooks:

cheguei a teoria porque estava machucada - a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender - apreender o que estava

acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura (2017, p.83).

De forma tão similar e oposta, cheguei à teoria porque precisava entender, sentir, me colocar em questão e corporificar o campo da Educação em que transito, enquanto branquitude, sem precisar, até então, ser contestada. Numa prática aliada à teoria que, não somente tem a potência de curar, como também de machucar.

Nesse momento, entendi o problema a partir da educação-prisão que se erguia diante dos meus olhos, da academia enquanto espaço de violência como dispositivo de controle da vida, regulação e estatização da sociedade. A universidade como ferramenta disciplinar colonial, branca, patriarcal e segregacionista, capaz de produzir o aniquilamento do corpo e dos saberes que escapam à norma. Sendo eu parte da norma, parte dos alunos que constituem a universidade, sustentada pelo privilégio do meu corpo e do meu ponto de vista, até então, seguro e intocável.

A educação que tanto havia sonhado e romantizado, passou a me prender e sufocar. Retomo, neste momento, a minha experiência dentro da Cadeia Pública de Porto Alegre, enquanto estagiária, e os diversos ensinamentos proferidos pelos jovens que lá se encontravam, de que “há certas coisas que sabemos na nossa vida e cujo conhecimento nós vivemos, além de qualquer teoria que já tenha sido teorizada” (hooks, 2017, p. 104). As questões que permeavam o meu campo problemático, encontraram o meu problema corpo. Contudo, como aprendi com eles, tanto a prisão quanto a educação são capazes de produzir assujeitamento e deslocamento, linhas de fuga e resistências, como afirma bell hooks “fazer essa teoria é o nosso desafio” (hooks, 2017, p. 104).

A corporificação da produção do conhecimento se tornou, nesse momento, uma pergunta que parecia ser capaz de produzir escapes em meio aos espaços fechados da academia. Assim, o desafio desta escrita-jogo tornou-se corporificar a produção do conhecimento, articulando os três corpos-eixos estruturantes, os discentes, os docentes e a UFRGS no emaranhado de micro e macropolíticas que atravessam esses corpos que sentem, adoecem e resistem. Se busca, portanto, compreender como podemos formar alianças políticas e éticas dentro do espaço universitário que não reproduzam medidas e ações pautadas em violências e violações.

Para tanto, num primeiro momento, apresentamos o percurso do jogo, a construção do campo de pesquisa e de uma narrativa de escape, com uma orientação metodológica que perpassa questões éticas numa preocupação que é, tanto ética quanto política e estética. Num segundo momento, compomos a análise de três níveis de jogo, contendo cada um, três capítulos distintos.

No primeiro capítulo do nível um, intitulado Estamos em guerra, decolonialidade e privilégio epistêmico: uma pista que fere e cura, discutimos a dimensão imperial do conhecimento problematizando a ideia de ciência que se pretende neutra. No capítulo Brás e um corpo precário: uma pista fúnebre e maldita, buscamos compreender como a saúde mental se relaciona com a história colonial, num olhar interseccional acerca do adoecimento e sofrimento psíquico que opera dentro da universidade. Por fim, em A gota da janela, pandemia e substitutibilidade: uma pista marcada e enquadrada, buscamos analisar os corpos dentro de um enquadramento de vida ou morte que os expõe à precariedade, conforme conceito proposto por Butler.

Abrimos o nível dois com o capítulo Da experiência às implicações de uma escrita ética, onde propomos a discussão do conceito de experiência e a reflexão sobre as possibilidades e os limites de uma escrita de si. No capítulo O paradoxo de Alice: uma pista entre cartas, problematizamos as denúncias de racismo que fazem parte do cotidiano universitário, bem como, as políticas de inimizade - conceito de Mbembe - que permeiam as relações micropolíticas dentro da academia, enquanto que, no capítulo Fazer ir ou ir de encontro: uma pista em retalhos discutimos a teoria dos afetos e o desamparo como coragem afirmativa para pensar alianças num espaço de sociabilidade.

Por fim, no nível três, em Quem este jogo pensa que você é? Uma pista entre-espaco, traçamos a relação entre tempo e localização, a partir da teoria do endereçamento e a potência do que ocorre na fratura entre o texto e a resposta. No capítulo A impossibilidade da “paz”: uma pista barulhenta problematizamos as ações pacificadoras e a construção de um espaço do comum para pensar a construção de políticas de aliança.

Encerramos e concluímos com Por que jogamos? Uma pista que dança interrogando o porquê escrevemos e qual o papel do leitor nesse trajeto.

PERCURSO DO JOGO: POSSIBILIDADES DE UMA NARRATIVA DE ESCAPE

se desdobra ao infinito no passado e no futuro a cada novo encontro, a cada nova composição - muitos infinitos a cada instante que se abrem para outros labirintos que ninguém sabe aonde vão dar... O paradoxo: como 'Alice no país dos espelhos', de Lewis Carroll, ela não cresce, sem ao mesmo tempo encolher (LOBO, 2004, p.203)

Os trajetos subjacentes à escrita desta dissertação foram marcados por tropeços e novos questionamentos que se abriam labirínticamente. A escrita e o próprio pensamento pareciam percorrer caminhos intrincados que, por vezes, desorientavam sem qualquer intenção de linearidade, com entradas incertas em teorias e dificultosas saídas, que colocavam em dúvida a possibilidade da escrita e do meu corpo nesse percurso.

Algumas questões éticas foram emergindo como parte constituinte do problema de pesquisa e como orientação metodológica. Como poderíamos corporificar o campo da educação, ainda que se parta de três corpos-eixos? Ao pensarmos o nome oficial e generalista como corpo discente e corpo docente, nos afastamos da noção de um corpo indivíduo, que pode apenas ser reduzido a uma particularidade e anulado, ao mesmo tempo que o nome generalista, é constituído por uma multiplicidade de sujeitos e corpos. Por que chamamos dessa forma - corpo docente e corpo discente - e o que significa a composição desse corpo construído por sujeitos tão heterogêneos, como os estudantes ou professores?

Com os questionamentos reverberando como um dilúvio de sensações conflitantes e agonizantes, ao dar o meu corpo à pesquisa, onde a renúncia pelo tema seria também uma renúncia aos próprios olhos e à segurança violenta, parei para prestar atenção ao que sentia. As paredes do Instituto iam, sufocantemente, envolvendo, ao passo que a cada vez que parava para olhá-las, uma nova pista surgia, num aviso, num post-it, num grafitti e, labirínticamente, o pensamento-pesquisa se recriava. A escolha metodológica se tornou uma aposta ética e sensível, num exercício de juntar pistas.

Assim, o método se tornou jogo, corporificado, entre ficção e realidade, perfazendo um percurso acadêmico como um jogo de *escape room*, por nós compreendido como sala de escape. Nessa modalidade de jogo, de forma geral, você se vê trancado em uma sala e possui um tempo determinado para encontrar a

solução de sua saída, para isso se deve usar a intuição e o raciocínio para desvendar uma série de enigmas e códigos.

Não se trata de uma metáfora, com a pretensão de se fazer valer uma figura de linguagem que produza sentidos figurados por meio de comparações, tal qual a realidade descrita. Se trata de uma inspiração que busca possibilitar sensações e emoções que se manifestam no corpo e no trajeto da pesquisa, pelas amarras e limites corpóreos, o enclausuramento e a busca por pistas, na qual a educação, a escrita e o pesquisar se fazem entre salas, professores e colegas. Entre pistas e vestígios de condições de possibilidades, micro e macro políticas, que marcam o percurso. Entre corpo-instituição e instituição-corpo que nos captura. Mas como lembra Foucault, onde há relações de poder há formas de resistir. Logo, o que escapa desse jogo de poder?

Um *escape room* pode ser jogado sozinho, mas também em grupo. As pistas podem estar em qualquer lugar e podem ser vistas de diversas formas. A cada desafio, uma ou mais salas se abrem. Às vezes, uma pista está na sua frente e, ainda assim, você não a vê. O foco, aqui proposto, não é a definição ou o fim, mas o percurso, as afecções, becos e saídas. Atuamos sobre o campo que pesquisamos, e o campo atua sobre nós, mapeando as encruzilhadas formadas por redes interligadas, relações verticais, horizontais e transversais.

O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas. A reversão, então, afirma um hódos-metá. A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2015, p.17).

No jogo de escape, a localização e a espacialização estão diretamente implicadas para que o jogo se desenrole, na medida em que coloca em questão os modos de habitar o território, as formas como os sentidos acontecem e como a experiência emerge a partir dessas relações. Podemos afirmar que os jogos modulam certas condições de experiência por meio das regras e ações, mas não as determina, sendo que o território do jogo se revela à medida que o exploramos (MARASCHIN; BAUM; TELES; ROOS, 2016).

A mistura entre realidade e ficção, que ocorre nos jogos, entrelaça elementos reais e virtuais, e sustenta a criação de narrativas com a sensação de realidade,

produzindo uma modalidade de experiência híbrida tecnogeográfica, a partir do alargamento entre o real e o virtual (MARASCHIN; BAUM; TELES; ROOS, 2016, p.214). Se compõe uma narrativa que perpassa as condições de jogabilidade no campo da educação, onde a jogabilidade diz respeito tanto às possibilidades de interação do jogador, no campo onde o jogo se desenrola, quanto as reações desse campo a partir das ações tomadas pelos jogadores (MARASCHIN; BAUM; TELES; ROOS, 2016, p.214). A metodologia envolve questões éticas da pesquisa e dos saberes acadêmicos e perfaz a condução do pensamento e do corpo nesse emaranhado de relações de poder, olhando para os jogos que se experencia e forjam experiências de si.

A proposta dessa escrita-jogo funciona pela experimentação que constitui, simultaneamente, sujeito e objeto criando múltiplos regimes de funcionamento. Essa jogabilidade carrega uma potência inventiva que “nunca se efetua a dois: o jogador e o destino, mas a três. Um terceiro lugar – efeito do diferir - intervém aí como limiar da passagem sem se conhecer por antecipação o lugar e o uso dessa porta” (BAUM; MARASCHIN, 2011, p.34), ou saída.

O jogo serve de ferramenta para experimentar a ação e produzir sentido e narrativa, onde o objeto passa a ser uma experiência que evoca a problematização. A cada nova fase, há sempre outra, ainda mais difícil, onde diversos dilemas éticos estão circunscritos. Se rompe com o distanciamento que só a partir de um “problema faz pensar ‘o que fazer?’ Ao contrário, trata-se de ingressar no próprio âmago problemático e tomar a ação como constitutiva de um ‘vamos fazer’... ‘vamos fazer aparecer’, fazer o que se vê, viver a imagem” (BAUM; MARASCHIN, 2011, p.40).

O que está em questão é a própria experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, ainda em plano de produção e jogabilidade. Não há distanciamento ou suposta neutralidade, mas experiência coletiva implicada, colocando em discussão a imparcialidade do conhecimento. A educação superior é tomada como um jogo dos jogos de poder, onde o *como* introduz a suspeita de que o poder não existe, e o risco é instituído a todos, ainda que de diferentes formas.

O procedimento metodológico parte de uma narrativa ficcional de jogos de poder, de saber e de modos de ser que performatizam a academia e as narrativas dos jogadores fugidios que a habitam. O mundo como jogo, a pesquisa e os

bastidores dessa pesquisa, que brinca com pistas, fazem emergir o que escapa desses jogos de poder.

A palavra jogo, contém diferentes significados e usos. De modo geral, podemos dizer que o ato de jogar compreende condições de vitória, empate e derrota, um conjunto de normas, estratégias e a capacidade de se criar, inventar e reinventar. Poderíamos dizer também que os jogos possuem o objetivo de entreter, mas entreter a quem?

O Coliseu, um dos maiores símbolos do Império Romano, era um enorme anfiteatro reservado para jogos de combate entre gladiadores, ou de gladiadores contra animais, que integraram a famosa política do Pão e Circo. Tanto a literatura quanto o cinema utilizam os jogos de modo crítico, político e até perverso pautado na premissa do entretenimento, como podemos constatar nas famosas sequências de filmes como “Jogos Mortais” e, mais recentemente, “Jogos Vorazes”. Assim, quando falamos em jogo, nos referimos não a uma brincadeira leviana, mas às relações de poder e possibilidades de ação, dentro do contexto aqui exposto.

Pela narrativa ficcional, apostamos numa escrita aberta a conversas despreziosas, performando explicitamente sensações e deixando-se marcar por elas. Não se busca uma validação intrínseca, sendo a preocupação ético-política:

Diferentemente das descrições, as narrativas possuem uma forte tonalidade estética que performa prazer, beleza, horror, encantamento (LAW, 2004). Estão menos presas ao dever de serem factuais e, mesmo quando o são, o gênero de escrita desliza para a poesia, principalmente depois da inflexão histórica na qual narrar, com o advento das ciências modernas, deixou de ser uma das principais modalidades de falar sobre o mundo, cedendo à descrição posicionada como espelho do mundo. Narrar é diferir da impessoalidade no endereçamento da escrita, tão característica das ciências modernas que, como sintetiza Latour (2008), presumem um único conhecedor falando em direção a uma comunidade de desconhecidos sem rosto (GALINDO; MARTINS; RODRIGUES, 2014, p. 297).

Potencializa-se a construção de saberes para além de uma suposta verdade, o paradoxo “reside no fato de que, se recorre ao falso, o faz para aumentar sua credibilidade” (SAER, 2009, p.2). Para Larrosa (2002) a experiência não é o que passa ou acontece, mas o que nos passa e nos acontece. Ao ficcionar abrimos condições de possibilidades para explorar o indizível, o intempestivo e o imprevisível. A escrita ficcional quebra o território homogêneo dado pelas definições e conceitos, permitindo na escrita acadêmica a produção de territórios heterogêneos de conexão (COSTA, 2014).

Se quer produzir novas experiências e problematizações numa concretude sensível, capaz de provocar e afetar o leitor, sendo a escrita o “território de exceção onde as formas se deformam e proporcionam uma nova perspectiva sobre o mesmo” (COSTA, 2014, p. 572).

Não propomos uma virada romântica na qual a ficção passa a ocupar o lugar da ciência como aquela que, enfim, será a única permitida a falar sobre as coisas do mundo [...] Afirmamos o paradoxo existente entre as duas possibilidades de produção de verdades a fim de produzir hibridismos entre ambas - hibridismos paradoxais e não dialéticos, sem a busca por uma resolução e síntese das diferenças, mas a coexistência destas (MANZOLI, 2019, p.32).

Um *escape room* tradicional busca sempre uma resolução e uma saída para algum determinado problema. Similar às narrativas policiais e ao fazer científico, se pauta na procura por evidências que venham constatar uma suposta verdade. A razão e o método científico se fazem presentes, nessas tramas “não somente a partir de sua análise dedutiva e metódica dos dados, comumente apontada, mas também por fazerem parte do sujeito universal da produção de conhecimento: homens brancos, de meia-idade e europeus” (MANZOLI, 2019, p.36) como no caso de Sherlock Holmes ou Hercule Poirot. Retomo portanto que o *escape room* aqui proposto não quer se fazer metáfora. Não se pretende por pistas fugir de uma suposta prisão. Se quer a quebra dessas narrativas policiais, ao se colocar em questão o que foi dado como natural e não se pretende uma solução.

Parafraseando Foucault, se ficciona a história partindo de uma realidade política que a torna verdadeira (2006). Tendo como mapa de jogo a ser percorrido, e campo de pesquisa, a própria universidade, a calçada que traça os horizontes e limites dos prédios que compõem o campus da saúde da UFRGS, o gramado e a sombra que suspira, as paredes que nos envolvem e ocasionalmente parecem nos engolir dia após dia. Nas relações com colegas, professores, grupos de pesquisa e o processo de orientação.

Por vezes, quando escrevo ou narro essa história-pesquisa sou plural, constituída como uma quimera de nós, onde “cada um, como todo mundo, já é muitos, isso dá muita gente” (DELEUZE, 1992, p. 16). Parte do processo dessa escrita-jogo ocorre em rede, nas interconexões em movimento, pelas formas como sinto em cada conversa ou penso a cada pista, que desloca a primeira pessoa em terceiras pessoas. A escrita “não fala somente para se lembrar de si, mas também

porque deve ceder lugar a algo outro que não si mesmo” (GAGNEBIN, 2013, p. 80). O processo seria inimaginável sem as trocas do percurso.

Um autor é sempre um agente coletivo de enunciação. Todas as referências que me constituem são um conjunto polifônico, sem a coerência de uma identidade ou a lógica de uma dialética, mas que pode adquirir a consistência do paradoxo: sem ponto de partida, nem chegada - uma espécie de eternidade que se desdobra ao mesmo tempo indefinidamente no passado e no futuro (LOBO, 2004, p.06).

Somos plurais, na medida em que nunca somos sujeitos individuais, somos sempre efeito de processos de subjetivação, sempre coletivos. No entanto, ao mesmo tempo que sou coletivo, sou singular no modo de ver e sentir. Tenho um corpo e uma localização específica que me permite compreender e habitar o mundo, dentro de certas condições de possibilidades, que amarram o meu olhar aos limites do meu corpo. A identidade, nesse caso, não se refere a uma representação estática, mas a uma identidade política de representatividade coletiva, com relações conceituais distintas. Motivo pelo qual é preciso corporificar o ponto do qual parte o meu olhar, tendo o cuidado para não falar em nome de um grupo, qualquer que seja ele.

Nos inserimos numa sala-jogo como representação discente na Comissão de Pós-Graduação (COMPÓS), instância ordinária de decisão e coordenação do Programa de Pós-Graduação, de Agosto de 2019 a Agosto de 2021, com reuniões mensais na segunda quarta-feira de cada mês, e nas reuniões do Conselho de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional que ocorre com todo o corpo docente, dentro deste mesmo período. Utilizando como instrumento de pesquisa as atas públicas dessas reuniões institucionais e cartas-abertas à comunidade, escritas por representações discentes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI), pela Associação de Pós-Graduandos (APG) e pela Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional do Instituto de Psicologia (CPCRI-IP), de 2018 à 2021 - relacionadas a denúncias sobre racismo, acesso e permanência estudantil, luta por garantia de direitos e em defesa da educação e das Instituições de Ensino Públicas - para compor a problemática e permitir a enunciação de outras vozes (apêndice A).

A partir da análise de fotos tiradas entre Agosto e Dezembro de 2019, antes da pandemia de COVID-19, que provocou a adoção de medidas de distanciamento social e o fechamento da estrutura física da Universidade, a partir de março de 2020

- das paredes do IP com grafites, exposições artísticas, cartazes informativos ou provocativos e post-it's grudados pelas paredes, despretensiosos, ou não, que se atrevem a nos interrogar e vão dando materialidade para a construção das cenas do jogo. O mapeamento de plataformas jornalísticas, como o site G1 - Portal de notícias da Globo, a Folha do Estado de São Paulo e a Gaúcha ZH, acerca das políticas governamentais de educação que atingem direta ou indiretamente a universidade pública entre 2018 e 2020. A análise da página do Facebook "Previamente Hígido", criada em Julho de 2018 (apêndice A), pelos estudantes de Medicina da UFRGS e outras iniciativas que envolvam a discussão da saúde mental, como a Campanha "Não é Normal". Ressaltando que tais materiais não foram analisados de forma exaustiva, mas serviram como elementos que compõem a elaboração da escrita ficcional, uma vez que as narrativas partem do movimento de experienciar o campo da educação superior em diálogo com esses materiais.

O que interessa é o que se passa entre os grupos, nos grupos, no que está para além e aquém da forma dos grupos, entre as formas ou no atravessamento delas. A rede conecta termos, dando consistência ao espaço intermediário. Os grupos, as instituições e as organizações são redes de inter-relações, isto é, relações entre relações (PASSOS; KASTRUP; ESCOSSIA, 2015, p.28).

O intuito não é confirmar teorias ou hipóteses, mas perfazer percursos e traçados em conjunto de uma vida acadêmica que habita os corredores da universidade - ou no caso do ensino à distância, às conexões de dados em meios virtuais - tendo como eixo orientador as relações entre os corpos discentes, docentes e institucional da UFRGS. O que se quer é jogar com essas forças e intempéries da pesquisa que não cabe no planejamento. Se encontrar com o perigo de se ser vítima e agressor, riso e dor, criar desvios e fugas, mas nunca os evitar.

O campo problemático do qual a nossa metodologia se ocupa, parte do agenciamento entre forças de possibilidades, no qual a Educação Superior se inscreve e reescreve, entre lógicas econômicas, coloniais e de resistência, na medida em que mapear as relações de poder e campos de possibilidades propicia a problematização dos nossos modos de ser e agir, perpassando uma subjetividade dominante e a disputa de forças sociais que compõem a vida e a pesquisa científica.

Um processo metodológico orientado por uma perspectiva instituinte se faz em sintonia com a crítica de que somos seres em constante produção, afirmando que tanto o sujeito, como o objeto do conhecimento, são construídos pelo discurso científico do qual fazem parte. Assim, propor uma outra forma de escrita que não a tradicional acadêmica, dura, articulada por jargões conceituais e desconectada entre autor e texto, pesquisa e pesquisador, atravessa um cuidado ético.

NÍVEL 1

ESTAMOS EM GUERRA, DECOLONIALIDADE E PRIVILÉGIO EPISTÊMICO: UMA PISTA QUE FERRE E CURA

Tomar o corpo como ponto de vista ou ferramenta conceitual, nem sempre foi, para mim, algo óbvio. Foi preciso um trajeto e o encontro com outras pessoas, textos e vivências para que eu pudesse colocar em discussão o corpo e as condições de possibilidade, para me perguntar sobre a corporificação na produção do conhecimento. Quando foi que o conhecimento deixou de ter um corpo? Posto que se parte de três corpos bem delimitados no âmbito acadêmico - corpo discente, corpo docente e corpo universitário - porque é que o conhecimento pode sair da academia desprovido de um corpo? E a partir dessas questões, quando foi que se naturalizou a ideia de que a ciência fala de um lugar neutro desencarnado?

Foi lendo Boaventura de Souza Santos (1988), que passei a entender e questionar o modelo de racionalidade que rege a ciência moderna. Segundo o autor, o que compreendemos como ciência moderna se constituiu a partir da revolução científica do século XVI no domínio das ciências naturais, sendo apenas no século XIX que este modelo adentrou às ciências sociais, emergindo na época um suposto modelo global de racionalidade científica totalitária (SANTOS, 1988). Em virtude de que, para se firmar, necessitava negar o caráter racional das formas de conhecimento que não se encaixavam nos princípios epistemológicos e metodológicos da época, a ciência mecanicista permitiu e, ainda permite, um conhecimento utilitário e funcional, sendo para o autor, “reconhecida menos pela capacidade de compreender profundamente o real, do que pela capacidade de o dominar e transformar” (SANTOS, 1988, p.51).

Fortalecendo os ideais científicos utilitaristas desta época, Auguste Comte, filósofo francês, fundador da ciência positivista, investiu em uma visão enquanto ciência que buscava explicar a realidade por meio do princípio da neutralidade e de leis universais (SILVINO, 2007). Elas deveriam ser aplicadas para o todo a partir da análise de um recorte - método científico que se estende até hoje mantendo relações de saber-poder subjetivantes, sustentadas por um conjunto de práticas, posicionamentos e desejos que ordenam modos e possibilidades de mundo. Entretanto, ao começar a pensar o meu corpo e o meu ponto de vista nessa relação com a construção do conhecimento, se torna preciso questionar quais outros recortes estariam sendo ocultados nesse fazer científico.

Partindo dessa problemática, Haraway, afirma que a ciência seria um texto contestável que fabrica mundos através de objetos, visto que todas as fronteiras do conhecimento, externas e internas, são teorizadas como movimentos de poder e não em direção à verdade (1995). Nessa perspectiva, a ciência é entendida como um problema de metáfora que ocorre na relação entre corpo e linguagem, apontando a necessidade de uma ciência que saia da dualidade científica colocando em discussão a objetividade enquanto corporificação específica e particular.

Proposta que contraria a cultura multinacional pós-moderna descorporificada, que preza por uma pseudoneutralidade que seria irresponsável, uma vez que a objetividade compreende que somos responsáveis pelo que aprendemos a ver. Os saberes estão localizados em certas condições de possibilidades e relações de poder constitutivas do nosso sistema visual perceptivo. Isso significa, portanto, reconhecer a violência que há nas práticas de visualização, nos impondo a reflexão realizada por Haraway: “com o sangue de quem foram feitos os meus olhos? (1995, p.25)”.

É a partir de questionamentos como esse, que surgem ciências emergentes, que colocam a noção de colonialidade em discussão. Mignolo (2017) aponta que modernidade/colonialidade/descolonialidade são três palavras distintas que designam um só conceito, contrariando a epistemologia da civilização ocidental, onde cada palavra denota um significado específico.

A tríade proposta pelo autor indica um conjunto complexo de relações de poder, sendo o termo colonialidade, uma matriz ou um padrão colonial de poder que compõe uma rede de relações que é, comumente, encoberta pela retórica da modernidade, que afirma um suposto progresso e salvação, como justificativa para

a violência da colonialidade. Enquanto que a descolonialidade seria a “resposta necessária, tanto às falácias e ficções das promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contempla, como à violência da colonialidade. As três palavras designam esferas de dicção e de ação e são interdependentes” (MIGNOLO, 2017, p.12).

De modo resumido, essa nova perspectiva de entender a construção do saber, colocou em evidência a problemática do tripé poder-saber-ser, afirmando a existência de um espaço onde o pensamento que fugia a norma foi negado em prol do pensamento da modernidade científica e hegemônica, que sustentou silenciamentos e relações de poder opressoras (BALLESTRIN, 2013).

Fator que nos sinaliza a relevância de pesquisas e produções de conhecimento que interrogue discursos, jogos de verdades e possibilidades de alguns enunciados - quando, por quê, onde, como, para quê - permitindo a construção de futuros globais orientados num compromisso decolonial, ao elucidar que o conhecimento se estrutura com base em uma orientação histórica, econômica e política, que pode ou não, em maior ou menor grau, produzir violência. O que Mignolo nos aponta em “Desafios Decoloniais Hoje” é a dimensão imperial do conhecimento ocidental construída, transformada e disseminada nos últimos 500 anos pela premissa da “colonialidade” do conhecimento e do ser com rupturas epistêmicas e mudanças paradigmáticas (MIGNOLO, 2017).

Somado a isso, a autora Sueli Carneiro (2005) elabora o conceito epistemicídio, constitutivo do dispositivo da racionalidade e do biopoder que define funções e papéis sociais de dominação; destituindo a razão, o saber e o conhecimento de uma dada população e produzindo assim inferioridade intelectual e racismo hierárquico (CARNEIRO, 2005).

Para Grosfoguel (2016) o “eu conquisto”, a partir da expansão colonial em 1492, criou condições para o “eu penso” substituindo Deus como fundamento do conhecimento. Para o autor, o jogo de palavras entre *conquisto-penso-extermino logo existo*, de Descartes, é o racismo/sexismo epistêmico produzido pela lógica conjunta do genocídio/epistemicídio. A “não localização” da filosofia de Descartes, inaugurou o mito da egopolítica do conhecimento, partindo de uma epistemologia do ponto zero, tendo um ponto de vista que não assume a si mesmo como ponto de vista (GROSFUGUEL, 2016).

A construção do conhecimento, da ciência e dos discursos de verdade que circulam no tecido social partem de uma produção arbitrária do sujeito que escapa à norma como o “Outro” atualizando uma série de conjecturas binárias tais como bem/mal, certo/errado, racional/irracional. O que é colocado em questão não é o sujeito, mas os enquadramentos e narrativas dominantes fabricados por um ponto de vista colonial que não assume a si mesmo nesse campo de relações de poder.

Grada Kilomba no ensaio, “Quem pode falar - Falar no centro, descolonizar o conhecimento” (2019), faz um paralelo entre a imposição do silenciamento do sujeito negro escravizado e a produção do saber acadêmico que, historicamente, produz um saber sobre os povos africanos sem sequer considerar o saber destes povos. Ou seja, rejeita-se um saber para se impor um regime de verdades que negam a existência desses saberes, que são validados e definidos por um conjunto de normas acadêmicas, que reconhecem ou não, um determinado conhecimento e quem pode ensinar, ou quem pode falar.

Opera, dentro e fora da academia, a constituição de um sujeito do conhecimento descorporificado que transita sem ser marcado pelas hierarquias coloniais de uma corpo-política, sem ser confrontado com os privilégios dessa posição ausente em detrimento dos outros corpos que também marcam e são marcados na universidade.

A produção de uma inferioridade epistêmica ocorre atrelada a um privilégio epistêmico, que produz racismo e sexismo, sustentando um local de poder e saber branco ocidental. Se instituiu um padrão estético desejável, uma moral e um corpo como expressão da auto-afirmação. Pelo controle dos corpos a sociedade marca sentidos e valores, sendo o corpo, o signo no qual decorrem os jogos de poder e os investimentos e desinvestimentos de gerenciamento da vida.

Dessa forma, a decolonialidade pressupõe uma desobediência epistêmica que se dá a partir do exercício de um pensamento fronteiriço, que por definição, propõe “pensar na exterioridade, nos espaços e tempos que a autonarrativa da modernidade inventou como seu exterior para legitimar sua própria lógica de colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p.30). Mignolo afirma que o “outro”, presente nos discursos hegemônicos que sustentam a lógica da racialização e do conhecimento dominante, não são nada além de uma invenção discursiva que não existe ontologicamente.

Quem inventou o “outro” senão o “mesmo” no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa. O enunciado necessita um (agente) enunciador e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o anthropos); mas para impor o anthropos como “o outro” no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o anthropos ou “o outro”), e conseguir fazer crer que esta existe. Hoje a categoria de anthropos (“o outro”) vulnera a vida de homens e mulheres de cor, gays e lésbicas, gentes e línguas do mundo não-europeu e não-estadunidense desde a China até o Oriente Médio e desde a Bolívia até Gana (MIGNOLO, 2017, p.18).

Categoria que se torna objeto de pesquisa, se estuda vidas trans, vidas negras, sexualidade, gênero e o que atravessa as vidas que constituem as periferias. Como um colega indagou: quantos estudos tomam os bairros nobres como objeto de pesquisa? A quem se impõe um determinado saber e quais saberes já estão determinados nos discursos de verdade?

Em esfera global, o conhecimento se consolida através da ciência, tecnologia e inovação como uma área estratégica que engendra jogos econômicos e a privatização do saber, ancorados numa geopolítica do conhecimento. Oliveira (2019) compreende que a ciência contemporânea se orienta como um “ecossistema científico vivo e complexo” que se afirma por meio do mercado científico, das empresas editoriais e das normas de qualidade do conhecimento científico que determinam o oligopólio e a comercialização do conhecimento. Ações que impactam diretamente na hegemonia dominante de saberes e países por mais de 350 anos “pautado na subserviência de países semiperiféricos que servem como mordomos para a manutenção de poder dos países centrais” (OLIVEIRA, 2019, p.195).

O conhecimento científico, alinhado aos interesses hegemônicos neoliberais, recortado e editado, atua enquanto ferramenta de dominação, exercendo relações de poder sobre a educação e a pesquisa em prol de uma ideologia liberal e conservadora, que atrelado ao mercado econômico, vem permitindo e até incentivando os recorrentes ataques a universidade pública e ao ensino superior gratuito nos últimos dois anos (OLIVEIRA, 2019).

A produção da ciência marca um cenário de relações de poder-saber que se inter-relacionam entre produção, difusão e circulação do conhecimento, materializado, por exemplo, no uso e na construção de indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) de cada país, auxiliando no desenvolvimento de políticas científicas nacionais e o grau de impacto e competitividade de uma região,

que de modo estratégico, visa o desenvolvimento econômico e a soberania de um país (OLIVEIRA, 2019).

Se criam rankings de publicações entre mestrandos e doutorandos para a liberação de bolsas e se populariza os docentes mais produtivos (MAURENTE, 2019). Se institui provas e trabalhos a fim de medir os saberes, se criam plataformas de controle onde se é possível avaliar rendimentos e por fim decidir investimentos econômicos, políticos e sociais em detrimento de outros (MAURENTE, 2019).

O levantamento “QS World University Rankings 2021”, que elenca as melhores universidades do mundo, divulgado no dia 10 de junho de 2020, coloca a UFRGS numa faixa entre 701-750 melhores universidades do mundo, ficando em 8º lugar entre as brasileiras numa avaliação com mais de 1,6 mil instituições (QS, 2020). Segundo o ranking “The Center for World University Ranking (CWUR)” 2020-2021, divulgado no dia 8 de junho de 2020, a UFRGS é a segunda melhor universidade federal do Brasil e mundialmente, ocupa a 476ª posição.

O CWUR avalia a qualidade da educação a partir do número de egressos que receberam prêmios de alto nível, a empregabilidade de alunos pelo número de egressos que possuem posições de destaque em grandes empresas, a qualidade do corpo docente através do número de professores que receberam prêmios de alto nível e a performance de pesquisa que se divide entre produção de pesquisa, publicações de alta qualidade, influência e citações (CWUR, 2020).

Ainda assim, em 2019, o atual presidente do Brasil afirmou que não eram realizadas pesquisas nas universidades e, as poucas que as realizavam, eram instituições privadas. A afirmação foi estatisticamente rebatida pelo levantamento da Clarivate Analytics, para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do qual foi constatado que 95% de toda a produção científica brasileira é realizada por universidades públicas (NEALDO, 2019).

Somado a isso, neste mesmo ano, Abraham Weintraub, então ministro da Educação, afirmou que iria cortar os recursos das universidades que estivessem fazendo "balbúrdia" (GZH, 2019). A ameaça constante de cortes na Educação e nas bolsas de pesquisa, e o emergente projeto Future-se (BRASIL, 2019), lançado em Julho de 2019, que prevê a entrada do setor privado dentro das universidades públicas, desenham o cenário no qual essa escrita-jogo se desenrola, sendo que os efeitos macro políticos não se dão de forma isolada mas em relação às vidas que operam dentro da universidade.

Os cortes no orçamento, que acometem as universidades públicas, ano após ano, forçaram a UFRGS a trabalhar com horário especial durante o verão, para reduzir o gasto de luz. Os papéis higiênicos desapareceram dos banheiros, assim como o sabonete, como se fossem um artigo de luxo. A restrição ou falta de materiais essenciais ao dia a dia acadêmico, interferiu, ainda mais, na prática do ensino e da pesquisa e a proibição de novas contratações fez com que diversos setores da universidade operassem com defasagem de profissionais, faltando inclusive docentes na grande maioria dos cursos.

Fazendo uma breve passagem nos acontecimentos que marcaram a virada de 2018 a 2019, vemos como a instabilidade e a fragilização das instituições de ensino e pesquisa, colocaram em xeque mudanças estruturais conquistadas ao longo de muitos anos pela comunidade acadêmica. Esses acontecimentos denunciam a presença de jogos de saber-poder que tem marcado o desmonte das Políticas de Educação Superior no Brasil.

Como efeito, observamos a intensificação do trabalho, o sofrimento psíquico, o abuso moral, o aumento da competitividade e o fazer científico como status de reconhecimento pessoal. O produtivismo acadêmico impulsionado nos Estados Unidos a partir de 1950 e fortalecido pela expressão *publish or perish* - publique ou pereça - marcou a entrada do mercado capitalista no campo acadêmico, tornando o alto nível de produção um imperativo categórico e o conhecimento um negócio (MAURENTE, 2019). Movimento que ganhou força no Brasil, em 1990, ao ser institucionalizado como uma política de avaliação com a construção de metodologias quantitativas pela CAPES, se passando, oficialmente, a estimular uma lógica individualista pautada na comparação e na competitividade, onde:

Apesar do pesquisar envolver uma série de agenciamentos coletivos, que vão desde o cotidiano de trabalho até o compromisso com a sociedade, as recompensas são individuais, garantidas pela apresentação de um currículo “produtivo” em seleções, concursos, editais e progressões. O mesmo acontece com aqueles que publicam menos por inúmeras razões, entre elas, a complexidade dos temas eleitos, o baixo investimento em algumas áreas e o próprio excesso de trabalho. Na prática, eles são considerados desqualificados de um modo igualmente individualizado (MAURENTE, 2019, p.04).

-----== **CONECTANDO O JOGO** ==-----

Você caminha, apressadamente, pela sala, tentando encontrar qualquer tipo de pista que lhe dê alguma informação, sobre como sair dessa sala, mas apenas tateia tudo que vê pela frente: cadernos, livros, riscos de giz quase apagados e cartazes que você não faz ideia do que significam. Você não tem tempo, você tem pressa, e se sente atrasada mesmo sem ter a menor noção de que horas são, ou ao que ou quem se comparar.

Seu corpo está tão agitado quanto seus pensamentos e a sua respiração.

Tão agitado que você nem é capaz de se dar conta disso.

Você sabe que as coisas são muito diferentes do que tinha imaginado e, todas as vezes que você repensa mentalmente tudo o que precisa fazer durante o seu dia, você acaba odiando cada vez mais esse jogo, essa sala e essas pessoas ao seu redor. Mas nem sempre foi assim.

Como será que chegamos nesse ponto?

O coração acelera um pouco mais e vibra como se rompesse a sua pele, a sala parece apertar e você sente um medo súbito, a visão embaça e o som se distancia de você. Lentamente parece que os sentidos vão deixando o seu corpo, mas você não tem tempo para isso. Você não pode adoecer, nem parar. Nesse momento, você agradece por ter a sessão de psicoterapia particular, agendada para mais tarde, mesmo que talvez você nem vá. Mas por quê?

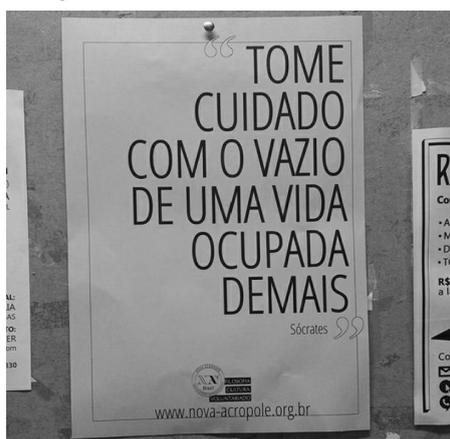
Tempo? Será que essa é a pista? Correndo numa esteira sem sair do lugar, presa em uma sala, sem entender como ou o porquê. Certamente essa é a sensação. Pelo menos uma delas.

Mas qual é o problema? Foi você que quis, não foi? Foco, dedicação e esforço. São as palavras, não são?

A agitação toda te faz parar pela primeira vez, na tentativa de dar algum sentido pra bagunça dentro da sua cabeça, e ao redor do seu corpo. Você pega na sua bolsa um remédio para uma dor latente, e toma com um gole de café, que você recém comprou.

O gole quente queima suas papilas gustativas, e desce pela sua garganta retirando mais um dos seus sentidos. Você pensa que talvez devesse ter parado, pelo menos, para assoprar o café e, nesse intervalo entre a ação e o pensamento, você enxerga um cartaz pendurado na parede bem a sua frente, que lhe alerta: “tome cuidado com o vazio de uma vida ocupada demais”.

Figura 2 - Cartaz “tome cuidado”.



Fonte: Reichelt, 2019.

As palavras batem, com força, nos seus sentidos adormecidos e, como uma onda, a tristeza se faz sentir.

Você se sente mal por não estar feliz, você sabe que está em uma faculdade de qualidade, e pública, e isso te dá um certo status social, mas você a odeia. Odeia sentir que todos a odeiam, aguentar constantemente brigas por motivos que você julga ser apenas uma competição narcísica de quem é o melhor. Odeia sentir que

ninguém é confiável, pois sempre há a possibilidade de alguém se beneficiar te prejudicando, e isso acontece, na sua visão, com certa frequência.

A sensação de se ver como um penetra aumenta, mesmo que você possa andar sem destoar do resto das pessoas e, muitas vezes, opte por isso. Discentes ou docentes, pouco importa. Ninguém tem tempo, e todos parecem fazer questão de te deixar tão sem tempo e com um grau de frustração tão alto quanto o deles. Você nem tem certeza disso, mas nesse momento você está tão cheio de estar cheio, que nem consegue mais distinguir ficção e realidade, se é que existe diferença.

Você se senta pela primeira vez, com os ombros baixos, o peso do corpo cedendo com força sobre a cadeira, e então você boceja. Involuntariamente você abre a boca, aperta as pálpebras e sente a musculatura do maxilar alongar e ranger e, então, se dá conta que não dormiu a noite toda e continua sem dormir.

Você e a insônia já fizeram amizade faz tempo, embora, às vezes, você durma tão completamente, que chega a se fundir à cama, em completa rendição. Você não dorme por optar continuar estudando, ou por imaginar repetidamente cenários onde você se sente exposta, burra e humilhada, por não saber a resposta pro que lhe foi perguntado. Se ver trancado nessa sala também te lembra isso. Talvez, por isso, a pressa e o coração acelerado - a pressão é muita para você falhar agora.

Você só quer sair daqui e ir viver a sua vida lá fora, onde as coisas parecem melhores. Será que são mesmo?

A falta de ajuda começa a te fazer pensar em desistir e, nesse momento, você escuta. Você escuta pela primeira vez os sons da sala, e percebe que há uma palestra em formato de vídeo sendo transmitida o tempo todo desde você está aqui. E a alguns passos de você, estão outros jogadores, que você não conhece direito, que às vezes você nem vê, e nem percebe que não via, da mesma forma que não percebeu

que não ouvia. Diferente de você, esses jogadores estão conversando entre si e, então, você escuta a afirmativa: “esse produtivismo é tão colonial”. A acidez do som da sentença te tira do eixo com certo fascínio, você quase sente vontade de sentar ao lado deles, mas você ainda fica onde está, pois ainda não sabe o que isso significa.

Você pegou a pista?

-----=== **DESCONECTANDO O JOGO**===-----

Indo de acordo com a crítica a uma demanda incessante de produtividade, em 2017 a Frente Universitária de Saúde Mental (FUSM) criou a Campanha “Não é Normal” com o intuito de mostrar que não é normal sacrificar a saúde mental por um diploma. O movimento Universitário se formou a partir da crítica a precarização e a negligência da saúde mental dos alunos. Motivo que permitiu a criação de uma Frente:

Para além dos muros de cada universidade para lutar pela saúde mental. Assim, alunos dos cursos de Direito/USP, Medicina/Santa Casa, Medicina/USP, Politécnica/USP e Psicologia/USP começaram a se articular, e foi nesse contexto que surgiu a Frente Universitária de Saúde Mental. Esse grupo, além de fortalecer o movimento estudantil, se uniu para falar que estamos juntos, que essa luta é de todos nós e para todos nós (FUSM, 2018).

Entendendo que, muitas vezes, o sofrimento dentro do espaço acadêmico passa a ser concebido como um problema individual, ao invés de um sintoma coletivo de adoecimento social, o movimento teve a pretensão de expor essa realidade coletiva. Percepção que se confirma quando, em 2018, estudantes de Medicina da UFRGS criaram a página do Facebook “Previamente Hígido” - termo médico que define um paciente, com histórico saudável, antes do motivo que o levou ao atendimento - em que, por meio de relatos anônimos, denunciaram abusos, violências ou desabafos da vida acadêmica.

Fica evidente nas narrativas, a premissa de que só haverá sucesso profissional se você for “um acadêmico 100% engajado, que faz cursos, publica artigos, participa de ligas, faz monitoria, tira 10 em tudo, vira madrugadas... E causa muito sofrimento perceber-se fora desse padrão” (PREVIAMENTE HÍGIDO, 2018, 01) ou então:

quando passei pelo meu período de depressão durante a faculdade, tudo que eu obtive dos meus colegas foram críticas: olha como ela chega atrasada, irresponsável, não vai ser uma boa médica, vejam, e se a nota da faculdade baixar por causa dela? Quero que os meus colegas sejam tão bons quanto eu (como se fossem parâmetro) pra eu ser melhor reconhecido pela faculdade que cursei! (PREVIAMENTE HÍGIDO, 2019, 01)

As denúncias na página do Facebook ganharam repercussão jornalística, ficando evidente nos relatos, conteúdos como distúrbios emocionais, ideação e tentativas de suicídio, além de assédio moral e má conduta por parte dos professores (GZH, 2018). Acontecimento que protagonizou um novo relato na página, a partir de uma vivência acadêmica que expõe uma série de tensionamentos, jogos de poder e campos de possibilidades.

Vi professor considerando ser um absurdo e falando de maneira agressiva sobre as manifestações dos alunos no Previamente Hígido. Isso porque "sujaram o nome de uma instituição respeitada há mais de um século" e ele se mostrou muito mais preocupado com a importância das repercussões para a imagem da faculdade do que com a situação alarmante que os depoimentos nos mostram - depressão, crises de pânico, abuso de drogas e medicamentos, ideação e tentativa de suicídio, assédio moral, homofobia. "Meu deus, na Zero Hora! Agora na Veja! Que vergonha!!".

Vi professor falando que "era muito fácil pra alunos fazerem aqueles depoimentos e manchar a imagem da faculdade de forma anônima, sem mostrar a cara". Vi professor falando em fazer uma investigação para descobrir quem fez os depoimentos anônimos porque é um absurdo sujar a imagem da instituição e ficar impune. Vi professor falando que certo autor de um depoimento do Previamente Hígido "não deveria ser médico, porque não conseguiria aguentar".

"Deixa eu te contar, na minha época de doutorando..."

Quando tentei argumentar... Adivinhem? Fui interrompida no meio da frase e não consegui expressar meu ponto de vista sobre o assunto. Tentei iniciar a frase de novo. Várias vezes. Adivinhem? Interrompida de novo.

É irônico o fato de uma aluna tentar argumentar com um professor sobre assédio moral e diálogo e não conseguir falar.

Quer adivinhar outra coisa? Não vou citar o nome do professor, com medo de represália. E nem o meu. Mas, professor, não é porque é "fácil ser anônimo". Eu preferia ter conseguido falar pro senhor. É medo de represália mesmo. Porque quando eu for argumentar ao vivo, não vão me deixar falar. (Previamente Hígido, 2018, 02)

Relatos que fortalecem a iniciativa da Frente Universitária, onde já em 2017, criou a Campanha "Não é Normal" apostando na fala como mecanismo de denúncia e enfrentamento de tabus, sustentado na premissa de que é falando sobre, que se pode modificar a realidade. O Movimento Estudantil, naquele momento, visou a instalação e manutenção de serviços de acolhimento nas faculdades, além de uma mudança curricular e ética que contemplasse em suas diretrizes a saúde mental e a garantia de permanência dos alunos nesses espaços.

Para tanto, a FUSM, realizou no primeiro semestre de 2017 a Semana de Saúde Mental, lançando a campanha “Não é Normal”, que atingiu milhões de pessoas. Com o intuito de provocar a crítica às ditas normalidades instituídas, o *slogan* da campanha coloca em discussão que o sofrimento acadêmico pode ser comum entre os estudantes, mas não pode ser naturalizado como normal. Assim a Campanha desloca um sofrimento entendido como individual para produzir uma crítica social acadêmica coletiva sobre uma forma de produção de conhecimento que pode adoecer, tendo como foco o produtivismo acadêmico.

A página da Frente no Facebook conta com mais de 37 mil curtidas e a Campanha viralizou nas redes sociais. Por meio da *hashtag* #NãoÉNormal, os usuários compartilharam experiências pessoais da vida universitária. As frases da campanha incluem pensamentos como: “não é normal que a faculdade se torne um gatilho para ansiedade” ou “não é normal não ter tempo para cuidar da sua saúde”. Algumas postagens atingiram sozinhas cerca de sete mil compartilhamentos e mil comentários, tendo uma grande repercussão entre os estudantes que se sentiam representados nas frases expostas.

Diversas universidades aderiram a discussão da saúde mental, que atrelado aos indicadores, resultou na criação de escritórios de saúde mental nas universidades e demais projetos voltados a essa temática. Como por exemplo, o Projeto “Pega Leve” da UFRGS ou o Grupo de Trabalho (GT) de Saúde Mental do Instituto de Psicologia.

Em Minas Gerais, representantes de movimentos estudantis aderiram a campanha e a Universidade Federal de Viçosa reconheceu a legitimidade das manifestações e se colocou aberta ao diálogo por meio da Ouvidoria (ALBERTO, 2017). No Dia Mundial da Saúde Mental, 10 de outubro, a Pró-reitoria Estudantil da Universidade Federal do Alagoas lançou, também em 2017, a campanha “O lattes importa, mas a saúde mental importa muito mais”. Dessa forma, ao se promover discussões e desacomodações nas universidades, se potencializou entre 2017 e 2018 o aparecimento de diferentes manifestações em prol da saúde mental.

As campanhas de educação em saúde podem desencadear diferentes reações, tendo estas, de modo geral, um processo educativo de produção de conhecimento em saúde que permite a apropriação da temática pela população. Assim, ao falar de educação em saúde compreendemos a existência de um processo político pedagógico que potencializa o pensamento crítico e reflexivo,

acerca das mais variadas realidades. Produz mudanças na sociedade, na autonomia e na emancipação dos cidadãos como sujeitos históricos e sociais. Tal processo entende o indivíduo como autor da sua própria vida capaz de decidir questões de saúde próprias e coletivas (FALKENBERG, MENDES, 2014).

Os movimentos sociais, como o Movimento de Educação Popular, produziram historicamente mudanças nas práticas da educação em saúde, configurando processos democráticos pautados na participação e no saber popular. A Campanha - “Não é Normal” - se configura nesse ínterim, produzido por alunos, para alunos. Potencializa uma união coletiva, representativa e eticamente implicada.

Ao mesmo tempo que a Campanha critica uma dada forma de aprender que produz adoecimento, expõe a potência da educação como ferramenta estratégica, ética, política e coletiva, afirmando outros modos de formação que não produza sofrimento psíquico, buscando construir novas possibilidades de se ser estudante.

Contudo, se torna necessário ressaltar que há produções de sofrimento psíquico com condições de possibilidades de compreensão e amparo distintas, que evidencia a existência de diferentes corpos e marcadores sociais que ocupam espaços e possibilidades de ações também distintas. Foi ao perceber o meu corpo como mediador das relações que estabeleço também com a construção dos saberes e o apagamento de certos conhecimentos e corpos em detrimento de outros, no jogo de poder da colonialidade, que passei a me atentar as violências e violações do racismo institucional que permeia a forma como nos relacionamos. Com isso, foi possível passar a olhar também para relações de assédio, abuso moral, pressão social, pressão estética, homofobia, transfobia, machismo e diversas formas de opressão e silenciamento que se desenrolam no espaço acadêmico, e são muitas vezes naturalizadas.

BRÁS E UM CORPO PRECÁRIO: UMA PISTA FÚNEBRE E MALDITA

-----=== **CONECTANDO O JOGO** =====

O relógio na parede termina mais uma volta, completando três horas da manhã, e eu ainda não consegui dormir, nem fugir. Não tenho sono. Você também não consegue dormir.

Pode ser culpa da cafeína, dizem que depois de um certo horário não devemos mais tomar café, mas quem diz isso não levou em consideração que muita gente toma justamente porque precisa se manter acordado quando na verdade deveria dormir. Acabei tentando substituir o hábito do café por chimarrão - já que a cafeína em excesso faz mal - mas só descobri depois que o chimarrão também tem cafeína. Droga! Esses vícios legalizados nos pegam de jeito.

Foco novamente no notebook aberto na minha frente, com a mesa completamente bagunçada de papéis, que gritam para mim, alguma coisa inaudível aos meus ouvidos impacientes. O piso do chão, é quadriculado como um jogo de xadrez e, nele, podemos ver algumas migalhas de erva mate que caíram agitadas da minha cuia.

Deve ser a quarta ou quinta vez que releio um parágrafo da tese da Sueli Carneiro. Repito na minha cabeça uma das frases que diz que “o epistemicídio aplicado ao campo da educação permite discutir, por meio dela, a construção do Outro como Não-ser do saber e do conhecimento” (p.277, 2005). O quê exatamente isso quer me dizer? E o que diz de mim? Não sei como lidar com a resposta, se é que entendi.

Volto o olhar novamente pra sala. Duas das quatro paredes que nos cercam possuem grandes janelas, que se não fosse por uma pequena mureta de concreto, iriam do chão até o teto. Tento abrir as janelas, mas não consigo. Estamos trancados.

O toque suave da minha pele no vidro arrepia a espinha. A escuridão da noite torna o vidro negro. Estreito o olhar franzindo o nariz na tentativa de ver melhor

qualquer coisa que possa haver do outro lado. Inútil, não vemos nada. Lembro que aprendi na época do colégio que a nossa pupila dilata ou contrai conforme a quantidade de luz que recebemos, isso quer dizer que talvez essa cegueira seja por causa da claridade que inunda nossa prisão, que possui duas janelas escuras. Constatado que a claridade pode nos cegar.

O que a Sueli estava falando mesmo? Ah é, foco! Releio outra frase, “o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: auto-controle, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização” (p.99, 2005). Tento me concentrar, mas a minha cabeça dá voltas. Não sei se consigo entender.

O frio do exterior começa a congelar o vidro, mas ele segue, impiedosamente, majestoso. Será que o mundo todo lá fora congelou também? Olho novamente para a janela e ela me devolve o olhar. Um vulto branco me encara, ele se mexe assim como eu. Será que ele também não vê, nem escuta nada? Ele segue me encarando, movimento a movimento, fixo e claro. Me aproximo do vulto no vidro e o vulto sou eu. A janela escura reflete minha imagem como um espelho que julga.

Minha cabeça dói, mas já tomei o segundo comprimido que deveria aliviar a dor e não passou. Acho que não é o tipo de dor que se cura com remédio. Relembro minha tarde na UFRGS na cadeira “Descolonizar a Produção de Saberes”. Não conheço ninguém, mas parece nítido que algo está errado, ninguém parece se gostar ou sequer se suportar. Parece que todo mundo está sofrendo de alguma forma e ninguém quer falar. Ao mesmo tempo, parece que muita coisa precisa ser dita e também é dita através do silenciamento. Um professor recentemente foi afastado por racismo. Isso me lembra da tese da Sueli.

Estico a coluna, contraindo os músculos e alongo o pescoço. Preciso me lembrar de colocar um rolo de papel higiênico na bolsa, porque na UFRGS não tem mais. Volto meus pensamentos pra disciplina da tarde, lembrando que parte da avaliação envolve a troca de cartas. Soa quase que inacreditável o quanto escrever, sem saber o remetente, parece mais fácil do que encarar o próprio colega em sala de aula. Muito estranho isso, mas pedi pra ler a carta de um colega. Um colega negro, preciso frisar isso? Não costumo dizer que sou branca. Você costuma?

Enfim, a carta dele me amarrou a garganta e acho que vai continuar assim sacudindo as minhas vísceras por dentro. Ele escreveu sobre a vida de um personagem, falando da sua experiência acadêmica. Assim como o Brás Cubas, de Machado de Assis, ele estava morto, e me pergunto quais foram os vermes que o corroeram. Sinto um aperto no peito que me tira o ar.

Leio mais uma frase, da tese da Sueli, “destaca-se o epistemicídio como elo de ligação de tecnologias disciplinares e de anulação [...] como fonte de múltiplos aniquilamentos ou subordinação da razão” (p.324, 2005). Será que o aniquilamento toca apenas a palavra, sem anular, também, a carne? Me lembro do personagem morto, ainda que falando. Será que essa é a nossa pista, fúnebre e maldita? Você ainda está comigo?

-----=== **DESCONECTANDO O JOGO**=====

Em Novembro de 2018, a UFRGS, mais especificamente o departamento de Psicologia Social e Institucional, entrou em luto com o suicídio do professor Carlos Baum, primeiro professor negro do Instituto de Psicologia (IP), e importante pesquisador na área de estudos da cognição em psicologia social (UFRGS, 2018). As reverberações adentraram o corpo docente, discente e as paredes do IP em forma de memorial com recados e poesias que não somente gritaram como nos

convocaram a olhar, e mais que isso, pensar. Ressalto um trecho da poesia de um discente que foi compartilhada na página do Facebook “Afronta Fabico”:

"Não falem sobre o Carlos não, vai que isso se repete"

Mas como assim "vai que isso se repete"? Tolo
Já se repetiu ontem, vai se repetir amanhã de novo
Com professor e com aluno enquanto continuarem no rumo de
ignorar a existência do meu povo

Não me impressiona o fato
Deles terem dado um jeito de colocar os próprios pretos como culpados
"É que ele sofria pressão do movimento negro"
Mas é pelos brancos que todo negro nasce pressionado

Observe a métrica dessa poesia
Se você for contar, cada estrofe tem 4 linhas
4 linhas
Isso já é mais do que a nota de falecimento do Instituto de Psicologia

Se a gente não tivesse voz, nosso algoz
Invisibilizaria nossa morte mais uma vez
(MARQUES, 2018)

A dor dessa perda ecoou pelos corredores criando tensões, que pouco a pouco, explodiam em sala de aula expondo o racismo institucional e o sofrimento psíquico que caminhava ao nosso lado, dentro da UFRGS e, por sua vez, a morte. Dessa forma, cabe ressaltar que, ainda que o sofrimento psíquico ou o próprio suicídio ocorra de forma multifatorial, o que está em discussão ultrapassa qualquer compreensão individualista adotando a conotação de um sofrimento coletivo, estratégico e, em certa medida, apagado que atravessa as paredes do IP.

Poderíamos, ou deveríamos ressaltar, portanto, que na atualidade é cada vez mais comum encontrarmos nos jornais ou redes sociais relatos de suicídios. Embora este ainda seja considerado uma temática a ser evitada, inclusive entre os profissionais da saúde - “vai que isso se repete” - e ainda que não existam muitos levantamentos estatísticos de pesquisas sociodemográficas com o recorte universitário, no país o suicídio é a terceira principal causa de morte entre a faixa etária dos 15 e 35 anos, período no qual os jovens começam a ingressar no mercado de trabalho e nas universidades (G1, 2018).

Poderíamos ressaltar que, segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), oito em cada dez estudantes da graduação relataram problemas emocionais, 10% dos graduandos

afirmaram ter dificuldades alimentares, medo ou pânico, 6% dos alunos relataram ideias de morte e 4% pensamento suicida (ANDIFES, 2014/2016).

Seguindo esse panorama, em 2016, nas universidades federais paulistas, UNIFESP e UFABC, cinco estudantes cometeram suicídio no mesmo período e, somente na UFABC 11% dos alunos trancaram a matrícula por problemas psicológicos. De acordo com os dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação, apenas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), houveram 22 tentativas de suicídio nos últimos cinco anos (CAMBRICOLI, TOLEDO, 2017). Em 2018, o curso de Medicina da Universidade de São Paulo (USP) contabilizou ao menos seis tentativas de suicídio e outros cursos tiveram, entre Maio e Junho do mesmo ano, pelo menos quatro suicídios confirmados, o que resultou na criação de um escritório de saúde mental na universidade (VIEIRA, 2018).

Em 2009, uma avaliação feita com estudantes de pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) já apontava que 58,6% dos alunos se sentiam estressados (RONCOLATO, 2018). Em 2013, segundo um estudo comparando sinais de estresse, ansiedade e depressão entre alunos de *lato sensu* e *stricto sensu*, realizado na UFRGS, os alunos de mestrado e doutorado já se mostravam “três vezes menos sociáveis, duas vezes mais irritados, uma vez e meia com mais problemas de apetite e menos motivados” do que os demais (RONCOLATO, 2018).

Em relação ao corpo docente, de 2006 a 2010, na Universidade Federal do Pará 14,13% das solicitações de afastamentos de professores do trabalho ocorreram por questões relacionadas à saúde mental. E, em 2013, uma pesquisa realizada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior e pela Associação dos Docentes da Universidade Federal do Pará (ADUFPA), demonstrou que as condições de trabalho adversas e a imposição do produtivismo acadêmico poderia estar levando os docentes ao adoecimento psíquico (ANDES-SN, 2017).

Ao que tange a raça, as informações, se associadas ao ensino superior e ao adoecimento psíquico, são ainda mais escassas, assim como a quantidade de estudantes não brancos que ocupam a academia. Se torna necessário, portanto, ressaltar que em 2012 foi sancionada a Lei 12.711/2012, conhecida como “lei de cotas”, a fim de democratizar o acesso à educação superior reservando, para isso, metade das vagas das universidades para estudantes vindos de escolas públicas,

subdivididos entre candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e candidatos das classes socioeconômicas mais baixas, independente da cor ou raça (CARMONA, 2018). Sendo que, no ano de 2010, pretos e pardos somavam 39,6% dos estudantes universitários e em 2014, um ano após a política de cotas, o número subiu para 46,3% dos graduandos (CARMONA, 2018). Em contrapartida, apenas 42,7% da população nacional brasileira é considerada branca, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019, o que evidencia a disparidade de acesso à educação superior (IBGE, 2019).

Fortalecendo estes dados, o censo de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação, constatou que a população negra segue sendo minoria no ensino superior. Somado a isso, a pesquisa em questão pediu para que os docentes, da rede pública e privada, fizessem uma autodeclaração de raça e os dados apontaram que menos de 1% dos docentes são negros e cerca de 0,4% dos docentes na pós-graduação são mulheres negras, o que significa apenas 219 mulheres negras no topo da carreira acadêmica no Brasil (CARMONA, 2018).

Ao que se relaciona a produção de sofrimento entre discentes e docentes negros, podemos ressaltar que a Cartilha publicada pelo Ministério da Saúde no início 2019 mostrou que a população negra possui 45% mais chances de cometer suicídio, sendo que a cada dez suicídios na faixa etária dos 10 aos 29 anos, aproximadamente seis ocorreram com negros (BRITO, 2019). O documento também alerta para o maior risco de vulnerabilidade psicológica desse grupo, por enfrentar questões relativas ao preconceito, discriminação e racismo institucional na medida em que “o sentimento de não pertencimento, de exclusão e de não aceitação de si estão entre os determinantes desse quadro” (BRITO, 2019).

Reconhecendo os efeitos do racismo na saúde mental, os Conselhos Regionais de Psicologia passaram a compor comissões com o foco étnico racial produzindo diálogos e práticas pautadas num cuidado ético, decolonial e corporificado. Para isso, se passou a evidenciar as diferenças históricas, políticas e econômicas, assumindo que a discriminação de populações étnicas marca uma vulnerabilidade de longa duração com condições degradantes em larga escala. Conjuntura que afeta as relações intersubjetivas e multigeracionais como resultado do processo colonial que produz relações assimétricas onde determinados grupos

são destituídos da sua humanidade (MADER, 2016). Entretanto, como ressalta Silva:

A formação em Psicologia (assim como muitas outras) sofre de um genocídio epistêmico, percebido aqui como uma materialização perversa do racismo, que exclui a produção produzida por e a respeito de sujeitos negros, com isso, excluindo os próprios sujeitos. A escolha de quais autoras/es visibilizar e quais excluir advém de importantes motivos, assim como gera importantes efeitos (2019, p.19).

Dessa forma, a branquitude, em termos teóricos, se pauta em uma categoria analítica que situa o branco enquanto sujeito racializado marcando sua posicionalidade e singularidade. Se nomear branco, significa, portanto, quebrar com os pressupostos de universalidade, colocando em foco a circunscrição histórica, os jogos de poder e os privilégios que a categoria branca se beneficia desde o período colonial, e que durante anos, não foi debatido dentro da Psicologia.

Foi apenas lendo o trabalho de conclusão de curso, de uma colega do grupo de pesquisa, por exemplo, que me desloquei do olhar colonizador que me constitui, para compreender os saberes da população indígena, Kaingang, numa narrativa sensível e autoral, que o meu corpo jamais seria capaz de transpor.

Como ela nos interroga e ao mesmo tempo afirma, na sua escrita, os povos indígenas são invisíveis na história do nosso país, pois se você perguntar “quem descobriu o Brasil, ele dirá, sem dúvida, ‘Pedro Álvares Cabral’”. Mas, na realidade, aqui havia milhares de povos que foram esquecidos propositalmente para que o colonizador fosse o protagonista” (CARVALHO, 2020, p.18).

como disse o kófa Darci: “O que vou te falar é triste minha fia, você tá estudando, nós se sentimos vitoriosos por isso, mas dificilmente vai conseguir chegar tão alto porque os fóg levam todo crédito e não deixam os índio ser igual eles, sempre nós tem que estar um degrau abaixo, porque eles acham que nós não podemos ter o mesmo conhecimento deles, mal eles sabem que nós sabemos bem mais que eles, mas em compensação, não precisamos sair gritando por aí dizendo que somos sábios”. Os nossos mais velhos têm muita sabedoria e são humildes, já na universidade vivencia-se a arrogância dos que têm conhecimentos sobre os clássicos europeus, mas não sabem de nós que estamos aqui há milênios (CARVALHO, 2020, p.12-13).

As passagens não apenas constatarem o epistemicídio dos saberes da população indígena, como evidenciam os jogos de poder que constituem e atravessam os saberes acadêmicos do que é compreendido enquanto relevante e, a partir disso, validado como a única verdade possível. Sinal que nos alerta para a

necessidade de uma compreensão de saúde mental e sofrimento psíquico ampliado, que dialogue com a história colonial, com um compromisso interseccional que coloque em foco os múltiplos sistemas de opressão que operam dentro e fora da academia e se relacionam com a produção do conhecimento.

Nossa visão do que é a doença é muito diferente dos fóg, por isso é interessante comparar diferentes tipos de adoecimento, pois temos o adoecimento espiritual para os indígenas que muitas vezes é visto como depressão, sendo tratado como uma doença psíquica e que precisa ser medicalizada. Para nós, isso que se chama “saúde mental” é diferente da visão ocidental, pois engloba vários aspectos mais amplos da saúde que estão todos ligados entre si: o corpo, a mente, território e espiritualidade estão conectados. Portanto, quando uma parte adocece, é o todo que está afetado. Além disso, tanto a psicologia como as demais áreas da saúde dos fóg desconhecem nossos sofrimentos que decorrem de todo o processo histórico colonial, que gerou muitas doenças como a depressão, podendo até levar os indígenas a cometerem suicídios (CARVALHO, 2020, p.13).

Ao entrar em contato com a narrativa da minha colega Kaingang comecei a colocar em discussão concepções não colonialistas da saúde mental e, principalmente, compreender como o sofrimento psíquico é avaliado, interpretado e, então, validado como tal, sendo que diferentes corpos ocupam diferentes posições sociais e, portanto, possibilidades de ações igualmente diferenciadas. Facilmente, é possível compreender e associar o produtivismo acadêmico como um fator de adoecimento psíquico, mas muito pouco se discute o sofrimento de uma mulher indígena, dentro da universidade, que não permite que uma criança circule e resida com a sua mãe, na Casa do Estudante Universitário.

Eu mesma fui diagnosticada com a CID de depressão pós-parto e medicada, mas sem levar em conta que a insegurança gerada pela não aceitação do meu filho pela universidade foi a causa do meu adoecimento. [...] Problemas surgiram, denúncias foram feitas contra nós. Meu Kafág voltou para a aldeia e chegaram os piores meses da minha vida, não conseguia estudar, não conseguia me concentrar em nada da academia, somente chorar, um sofrimento que não sei como explicar. Na minha mente passa um filme de tudo que eu passei dentro da universidade, pensava: “Querem que aqui se termine mais uma caminhada, que eu abandone, mas eu sou mais forte, nasci mulher, nasci guerreira, nasci kanhgág. Honrarei aqueles que lutaram para eu estar aqui”. Com a cara e a coragem trouxe meu filho novamente para a Casa do Estudante UFRGS, um ser iluminado que com seu sorriso começou a encantar toda a casa, e mesmo aqueles que até então somente tinham olhos para os textos acadêmicos. Claro que muitas denúncias foram feitas para nos tirar da casa, mas Tupê em sua infinita bondade nos deu muitas alegrias, pessoas que lutaram e lutam para que mãe e filho permanecessem juntos, pois seria desumano separar duas almas que são uma só (CARVALHO, 2020, p.12-13).

Se torna possível constatar, que nem todo o sofrimento é passível de ser legitimado como sofrimento, na medida em que nem todos os corpos e saberes possuem lugar de escuta. Como resultado, se invisibiliza a produção da dor, da violência e das violações que operam no âmbito das relações.

Desistir da universidade pode ser pela “saúde mental” como se diz na universidade, mas na verdade é muito mais pela não adequação da universidade à presença indígena, somos obrigados a viver a vida do fôg, falar, escrever e se comportar como tal, pois não estão preparados ainda para receber nossa cultura, nossa dança, nosso canto, nossa alegria (CARVALHO, 2020, p.27).

A GOTA DA JANELA, PANDEMIA E SUBSTITUTIBILIDADE: UMA PISTA MARCADA E ENQUADRADA

Contextualizando a escrita deste projeto de pesquisa com o cenário internacional, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em janeiro de 2020, o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional e, em 11 de março de 2020, a reconheceu como uma pandemia (OPAS, 2020). Fator que nos indica ao menos três possíveis atravessamentos no campo da educação superior, sendo o primeiro uma notória mudança na forma de organização do ensino e pesquisa, que contempla as diferenças entre o ensino público e privado, as especificidades de se manter uma educação à distância, a acessibilidade da educação em um país com elevada desigualdade social e questões psicológicas agravadas pela pandemia. Contudo, o presente projeto não se propõe a uma análise mais detalhada sobre esses impactos frente a pandemia do COVID-19.

Apesar disso, cito dois outros momentos relevantes para pensar e compor esta escrita-jogo, sendo eles, os novos cortes em bolsas de pesquisa e a Campanha publicitária “O Brasil não pode parar”, lançada em Março de 2020, que contrariou as orientações de isolamento social, do Ministério da Saúde e da OMS. Mesmo a CAPES tendo lançado um programa emergencial, para apoiar pesquisas voltadas ao enfrentamento do surto, ao menos três programas de pós-graduação sofreram redução de recursos. Após a divulgação dos cortes, a CAPES afirmou ter

ocorrido um equívoco, e comunicou a restituição de ao menos seis mil bolsas (GIRARDI, 2020). Em contrapartida, diversos programas seguem com as reduções concomitantes com a contínua exigência de produtividade acadêmica.

Cabe ressaltar que, de acordo com o levantamento do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS) da Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, menos de 20% dos programas de pós-graduação da universidade trabalham com reservas de vagas, sendo que dos 92 programas de pós-graduação, apenas 18 possuem algum tipo de cota (UFRGS, 2020). A medida já é adotada desde 2008 na graduação, assim como o Programa de Ação Afirmativas instituído pela Decisão 134/2007 do Conselho Universitário, e prevista em lei para os concursos públicos mas a reserva de vagas em mestrados, doutorados e pós-doutorados ainda depende das políticas internas de cada instituição de ensino. Contudo, em 2020, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) pretende viabilizar a publicação de uma resolução, que está em tramitação sobre a reserva de vagas em todos os programas, com o intuito de assegurar as cotas em todos os programas em 2021 (UFRGS, 2020).

Ao que tange o curso de Psicologia e o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional (PPGPSI) da UFRGS, foram criados a Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional, do Instituto de Psicologia (CPCRI-IP) e o Grupo de Trabalho (GT) Ações Afirmativas, que possui como foco a elaboração de uma proposta de política de cotas para o programa, visando além da construção de critérios de ingresso, ações que viabilizem a permanência dos estudantes cotistas no curso. Sendo, em 2017, aprovada em plenária do PPGPSI, a Resolução nº 01, de 21/06/2017, a adoção de ações afirmativas para a inclusão e permanência, no corpo discente, indígenas, negros/as, pessoas com deficiência, pessoas trans (travestis, transexuais e transgêneros) e graduados da rede privada de ensino superior beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (PPGPSI, 2020, p.11).

Em relação aos acontecimentos macropolíticos que marcaram a educação superior pública, a partir do início da pandemia, podemos assinalar que no dia 09 de junho de 2020, foi publicado pela Presidência da República, uma Medida Provisória nº 979, que dispôs sobre a designação de dirigentes *pro tempore* no período da pandemia, suspendendo temporariamente a escolha de reitores. Ação que afetaria a autonomia da UFRGS e de outras dezessete instituições federais (BRASIL, 2020).

No dia 12 de Junho, o Presidente do Senado devolveu a MP ao Presidente, por violação aos princípios constitucionais da autonomia e da gestão democrática nas universidades, sendo a MP 979 revogada (BRASIL, 2020). Contudo, após a votação para a reitoria, o atual Presidente da República, nomeou o professor Carlos André Bulhões Mendes, que havia ficado em terceiro lugar, como reitor da UFRGS. Decisão considerada polêmica porque, tradicionalmente, o vencedor da consulta interna era nomeado à reitoria como um sinal de respeito à autonomia acadêmica (GZH, 2020).

No que se refere a Campanha “O Brasil não pode parar”, citada anteriormente, a Justiça Federal do Rio de Janeiro proibiu a divulgação e a Secretaria Especial de Comunicação Social da Presidência da República negou a realização da Campanha e a deletou de suas redes sociais (MAIA, 2020). Ainda assim, associado a isso, o pronunciamento realizado pelo presidente sobre o combate ao COVID-19 afirmou que “nossa vida tem que continuar” e que “devemos, sim, voltar à normalidade” (MAIA, 2020). Tais ações privilegiam a economia em detrimento da vida e expõem, em múltiplas instâncias, a desigualdade social e a substitutibilidade da classe trabalhadora na manutenção da economia e dos interesses dos empresários.

O levantamento realizado pelo Ministério da Saúde, que contém dados como cor/raça, constata que a COVID-19 se manifesta no Brasil de forma mais letal entre negros, do que entre brancos, resultado que evidencia o racismo estrutural, a desigualdade social, a precarização do acesso à saúde, moradia e saneamento básico nas periferias, que concentram, em sua maioria, pessoas negras (MENA, 2020).

Dessa forma, as questões macropolíticas como, por exemplo, os discursos midiáticos, os cortes de bolsas e o racismo estrutural, que tem como efeito maior exposição da população negra a morte por COVID-19 não ocorrem de forma desconexa a realidade cotidiana da vida desses sujeitos que compõem o corpo discente ou docentes universitário mas são constantemente atravessados por relações de saber e poder que performam possibilidades de ações, lutas e resistências rompendo a todo instante as paredes da universidade.

À vista disso, retomo a afirmação “nossa vida tem que continuar” e as medidas adotadas durante a pandemia, para pensar a questão ética que orienta o pensamento desta dissertação: quais vidas podem ser consideradas perdíveis e

quais vidas continuam se mantendo mesmo após a morte? E, assim, como os corpos passam, ou não, a serem reconhecidos num sistema normativo de verdades e saberes, que o constituem a ponto de permitir sua existência ou silenciar frente a sua execução? E os corpos que se situam na academia, onde se constrói ou se perpetua parte desses saberes, como ficam?

Todas essas questões não estão colocadas em paralelo, mas estão dentro uma da outra, tornando possíveis determinadas perguntas. Inicia pela questão do ambiente acadêmico e a produção de saberes e se relaciona, ainda que de forma macro, com as vidas que importam ou não, se relacionam com as políticas governamentais, com as lutas sociais, com a pandemia, com o racismo estrutural, com a competitividade e o mercado econômico, num movimento contínuo e incessante de relações de poder, que envolvem a todo instante problemáticas éticas.

-----=== **CONECTANDO O JOGO** ===-----

A porta destrava bem a sua frente. Com passos incertos, você avança em direção há algo que não conhece, se afastando das paredes que, anteriormente, te cercavam. Você pisa com cuidado, sentindo o ranger do assoalho, à medida que o seu pé pressiona o peso do corpo contra o solo.

À sua frente está uma nova sala, com paredes brancas e um chão escuro que te conduz o olhar até uma pequena janela, com cortinas de voal que não voam. Leves manchas amareladas e arroxeadas, do mofo encoberto pela massa corrida, colore a brancura da parede. A porta fecha bem atrás de você e nos tranca em salas diferentes, ainda, dentro do mesmo jogo.

[**Posso ouvir a sua respiração pesada através das paredes que nos separam. Ficaremos bem? Não sei ao certo. O que você acha?**]

Um estrondo toma conta da sala e você estremece com a claridade, que acompanha o som do trovão. Uma chuva torrencial cai severa e indiferente, deixando rastros em forma de gotas, que escorrem pela janela. Escapa entre as arestas uma pequena goteira que pinga pouco a pouco e, a queda da água, na dureza do chão, ecoa nos seus ouvidos.

Você se apressa, correndo na direção do computador, que está em cima de uma pequena mesa, no meio da sala. Ao lado dele, folhas desorganizadas, uma caneta e o livro “Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?”, da Judith Butler. Você não consegue não pensar nos trovões, como bombas e nas gotas, como balas, que a qualquer momento podem perfurar a parede.

Está quase na hora da reunião do Conselho de Pós-Graduação onde discutiremos, a adesão ou não, da modalidade de ensino à distância durante a pandemia, e você não quer perder nenhum minuto dessa discussão. A pandemia anda ocupando o seu pensamento mais do que gostaria de admitir. Já passaram de 27 mortes no Brasil e você se pergunta quando foi que passamos a tratar vidas como números. Acho que já fazíamos isso antes do vírus. Será que isso também te incomoda? Será que já não estávamos em um estado de guerra? Você não sabe bem como responder a isso.

A plataforma do MConf (serviço de webconferência da UFRGS) começa a conectar a chamada de vídeo e ajustar o áudio e a câmera. Você permanece imóvel olhando a tela do computador e esperando, pacientemente, a conexão funcionar, enquanto escuta os barulhos de alguém no andar acima. As batidas fortes no teto lhe dão a impressão de que o pó e, quem sabe, o concreto, começam a se soltar e irão cair apressados em cima de você.

As vozes da chamada de vídeo resgatam a sua atenção. Os professores já estão discutindo o formulário que os alunos responderam, sobre o possível retorno das aulas em EaD, onde 30% manifestaram ter dificuldades técnicas para a execução. Você ajusta a roupa e a postura tentando se posicionar o mais confortável possível na cadeira dura.

Cerca de 25,9% dos estudantes relataram problemas de saúde, física ou mental, durante o momento de isolamento, o que impacta na produtividade acadêmica. Você se lembra da afirmação de Butler, no livro que está em cima da sua mesa, onde ela aponta que “reconhecer a violência não garante, de modo algum, uma política de não violência” (2018, p.250). A constatação não parece te levar a lugar algum, e isso começa a te perturbar. Uma aflição começa a esquentar a sua traquéia e o ar começa a faltar, a batida do seu coração acelera e você começa a suar frio. Isso te faz questionar se você se contaminou com o COVID19, ou se é o início de um ataque de pânico. Será que não pode ser outro tipo de vírus?

Você fecha os olhos e afasta um pouco a cadeira da mesa, tentando tomar uma distância segura do computador, para recuperar o fôlego e combater a moleza, que começa a tomar conta do seu corpo. A reunião segue do outro lado da tela.

Você tenta se concentrar na discussão, mas alguém na sala ao lado começa a gritar e um bebê, provavelmente assustado, chora.

O som te faz olhar automaticamente para a parede, assim você percebe que há um cartaz pendurado em um mural, juntamente com a divulgação de serviços de revisão textual e diagramação, que te lembram, que você está em dívida com o rendimento acadêmico.

Esse cartaz, porém, é diferente. Há apenas quatro palavras que formam uma pergunta: Este prédio é acessível?

Figura 3 - Cartaz “este prédio é acessível?”.

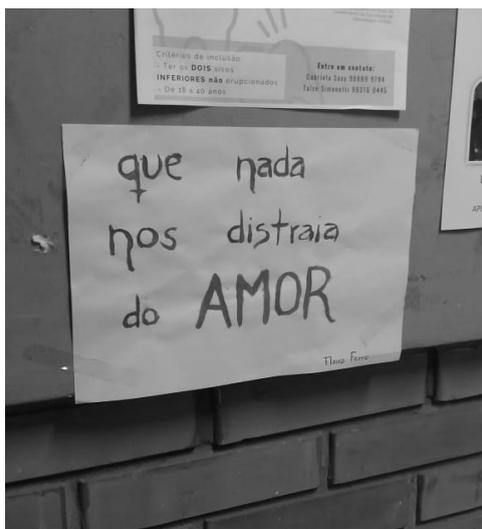


Fonte: Reichelt, 2019.

Acessível? Acessível para quem? Você começa a se questionar se a pergunta é na realidade uma ironia, já que o teto parece que irá desabar em cima de você, pessoas brigam ao seu lado, um bebê chora, a chuva te ensurdece e a gota pinga. A conexão com a internet caiu, pela segunda vez, e você ainda não conseguiu acompanhar o que decidirão para o seu futuro. Dizem que não podemos parar, as lojas precisam se manter abertas senão a economia estará condenada. Você se pergunta se já não estamos todos condenados. Como podem esquecer que mais de 30 pessoas morreram? Será que se fosse você, lembrariam?

Você sacode a cabeça tentando afastar os pensamentos que começam a te fazer imaginar e, até sentir, o cheiro pútrido que te persegue como um pesadelo em vida. Um vazio toma conta do seu estômago, mas você sabe que não é fome, mesmo que o prazo, desde sua última refeição, já esteja vencendo. Você começa a se sentir oco e, instintivamente, aperta a si mesmo em um abraço solitário. O movimento te faz perceber outro cartaz, dessa vez colorido, pendurado na parede oposta. Num fundo amarelo, as letras marcadas em verde e vermelho afirmam: “Que nada nos distraia do amor”.

Figura 4 - Cartaz “que nada nos distraia do amor”.



Fonte: Reichelt, 2019.

Tudo, exatamente tudo, te distrai. E o amor? Nem sequer passou pela sua cabeça. Amor há quem? Há quem o prédio é acessível? E se não for acessível, esse amor é para quem? Se não há amor, você vai ficar amando o quê? Você começa a ficar com raiva, e a narrativa impositiva também começa a te incomodar, fazendo você se sentir cada vez mais preso. Será que você ainda é você? Quem é você?

Seus pensamentos começam a divagar e a sala parece começar a te esmagar. Seus pés começam a ficar impacientes frente a dificuldade de conexão, para retornar à chamada de vídeo. Você, então, caminha pela sala como se, de alguma forma, o movimento fosse capaz de te levar para longe dali. A conexão volta a funcionar e você escuta o encerramento da reunião. Nada foi decidido ainda, após duas horas que mais parecem seis.

Uma onda de alívio percorre o seu corpo.

Alívio?

Suas costas doem, a garganta está seca e você se sente exausto, afinal, tudo ali parece incômodo: as batidas no teto, o pó caindo, as pessoas brigando, o choro do bebê, a chuva ensurdecadora, a gota pingando... até os cartazes, agora, parecem rir de você, enquanto a conexão com a internet cai mais uma vez.

Você se lembra de outro trecho da Butler, que afirma que “quando agir reproduz o sujeito à custa de outro, não agir significa, no fim das contas, uma maneira de se comportar de modo a romper com o círculo vicioso [...] uma maneira de registrar e exigir igualdade” (2018, p.250). Ainda assim, você sabe que, cedo ou tarde, o seu futuro será decidido porque eles dizem que você não pode parar e, até certo ponto, você teme o que pode acontecer caso você pare. O cheiro forte volta subindo pelas suas cavidades nasais. Você é substituível como as outras 27, digo, 227 mil pessoas. 400 mil, agora. Somos todos substituíveis.

Você olha para a tempestade que segue indiferente do outro lado do vidro e a gota continua pingando da moldura da janela, rompendo com o seu isolamento. Seria essa a sua pista? Marcada, enquadrada, precária? Não prenda o ar, é hora de respirar. Ainda não acabamos.

-----=== **DESCONECTANDO O JOGO** =====

Para Butler não há vida nem morte sem relação a um determinado enquadramento. Ser um corpo é estar exposto a uma modelagem e uma forma social dentro de um campo de forças e regras de sociabilidade - linguagem, trabalho e desejo - que torna a existência de um corpo possível (BUTLER, 2018).

Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras (BUTLER, 2018, p.13).

Ao tentar responder a questão “*o que é uma vida?*” Butler afirma que o “ser” é constituído por meios seletivos, não sendo possível fazer referência a esse “ser” fora das operações de poder e dos mecanismos específicos de poder nos quais a vida é produzida. O ser “está sempre entregue aos outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros” (BUTLER, 2018, p.15).

A precariedade evidencia a substitutibilidade e o anonimato dos corpos, o que, por sua vez, permite e precede a morte. A produção normativa que constitui o que entendemos por vida, produz, segundo a autora, o problema epistemológico de apreender uma vida e o problema ético de definir e reconhecer as violações e violências que acometem essa vida (BUTLER, 2018).

A precariedade expõe uma condição politicamente induzida que perpassa categorias identitárias e mapas multiculturais. Cada corpo se encontra ameaçado por outros corpos que são igualmente precários, perfazendo um funcionamento que admite a exploração de populações demarcadas como destrutíveis e sacrificáveis, na medida em que a perda dessas populações é considerada necessária para proteger a vida dos “vivos” (BUTLER, 2018). Ser “vivo” ultrapassa a barreira biológica e denota a concepção política da vida onde o indivíduo não é a priori reconhecido como sujeito e portanto se permite campos de possibilidades para morrer sem se ser validado como uma vida.

Se podemos, como afirma Butler (2018), apreender um sujeito como “vivo” sem ser reconhecido como uma vida, por estar situado fora do enquadramento fornecido pela norma, como seriam as possibilidades de tensionamento dessas normas e a própria existência na educação superior? Talvez possamos, neste momento, afirmar que quando ouvimos frases como “nossa vida tem que continuar” juntamente com o descaso a medidas de segurança pública e ações de assistência social a populações de maior vulnerabilidade, que nem todas as vidas são relevantes, e portanto, nem sempre o “nós” do “nossa” significa “todos nós”.

Indo de acordo com isso, em 04 de Maio de 2020 a Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional do Instituto de Psicologia da UFRGS (CPCRI) emitiu uma carta-aberta à comunidade do IP relacionada ao fato do Executivo Federal, quando questionado sobre o número de mortes ter atingido a marca de

5.000, ter respondido: "E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê?" (CHAIB; CARVALHO, 2020).

No cenário brasileiro já ficou evidente, de modo muito contundente, que o desamparo é a norma. E nós o que faremos? Vamos voltar para a normalidade sem reflexão? A normalidade de antes registrada no Mapa da Violência? Nos dados de que registram as dificuldades de alunos cotistas de permanecerem na universidade pública sem políticas de apoio efetivas? Aquela normalidade era normal? A nós da Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional do Instituto de Psicologia - UFRGS cabe perguntar: Quantos "E daí?" nos acompanham? Reconhecemos que o "E daí?" faz laço social, permite o desprezo a determinantes sociais e ratifica o pensamento de que "há vidas que simplesmente NÃO importam". A vulnerabilidade econômica e sanitária, no caso dessa Pandemia, é amplificada pelas relações raciais, de gênero, etárias e de orientação sexual, só para citar alguns marcadores. Podemos afirmar que, em lugares como a universidade pública, a compreensão do modo como a vulnerabilidade socioeconômica acontece é/será superficial, se não tivermos em pauta a discussão sobre as relações raciais e de gênero [...] Para tanto, necessitamos nos dedicar a constituir uma outra humanidade, porque essa definitivamente não deu certo. Caso contrário, ficaremos restritos à silenciosos dispositivos de reprodução da colonialidade da vida, sobretudo em sua conexão com as ideologias da economia de mercado, para as quais a vida e o corpo são mercantilizáveis, portanto, colonizáveis. Na lógica colonizada a resposta normal seria: E daí?... muitos estudantes concordam com atividades virtuais! E daí?... muitos estudantes conseguem fazer as atividades em espaços adequados em seus domicílios! E daí?... muitos estudantes têm condições nutricionais e de saúde para se inserir nas atividades programadas! E daí?...muitos estudantes podem utilizar transportes alternativos e não transportes coletivos para se deslocar até a Universidade! E daí?... muitos estudantes conseguem comprar livros e não depender da biblioteca! E daí?... muitos estudantes têm acesso aos EPIs! (CPCRI-IP, 2020)

Fortalecendo a discussão proposta pelo CPCRI-IP, podemos afirmar que desde a época clássica, o corpo foi tomado como objeto de poder, tornado dócil e hábil perfazendo uma "anatomia do poder" que define ações que se pode ter sobre o corpo aumentando forças econômicas de utilidade e diminuindo forças políticas de obediência (WELLAUSEN, 2007). O poder institucional concentra o encontro de relações, saberes e subjetividades tendo funções estratégicas de modelação dos corpos. A espacialização institucional produz os personagens e os dispositivos sociais de poder onde "os sujeitos se tornam visíveis, como o negativo da ordem" (WELLAUSEN, 2007, p.03).

O poder é tomado como um conceito operatório e não um atributo. Por meio da disciplina perfaz uma anatomia política do detalhe, sustentado por uma racionalidade econômica e técnica que compõe forças no interior de um corpo sujeitado que se constitui como peça de uma máquina (WELLAUSEN, 2007). O

poder tornado “incorporal” orienta sem entrar em contato com o corpo, interiorizando normas e regras, onde a vigilância e a punição, requerem uma “realidade sem corpo” como sucesso (WELLAUSEN, 2007). O homem branco patriarcal europeu impõe norma e regra, sendo ele a própria norma e regra em ação.

Butler ao questionar a moldura aponta que o que é visto, não contém de fato o que se propõe mostrar. O enquadramento pode, por exemplo, fazer uma acusação falsa parecer verdadeira. Mbembe em “Políticas da Inimizade” ao teorizar sobre o processo de colonização e democratização aponta que existe um modo de representar o “Outro” que o esvazia “num corpo a corpo com a morte, uma morte antes da morte, uma morte na vida” (MBEMBE, 2017, p.186).

Ao pensar o enquadramento podemos tomá-lo numa possibilidade de escape a fim de romper com a moldura, procurando o que escape ao contexto que enquadra determinado acontecimento, de forma análoga a uma fuga da prisão, o “enquadramento, nesse sentido, permite - e mesmo requer - essa evasão” (BUTLER, 2018, p.27).

Ao colocarmos a construção do conhecimento sob análise, precisamos considerar tanto as condições de possibilidades, para que um determinado saber seja possível, quanto às relações de saber-poder que a ele, e a partir dele, são sustentadas no tecido social. Foi percebendo que as relações de poder-saber-ser são igualmente modificadas e modificáveis, que se tornou indispensável romper com os enquadramentos, numa análise que não contemple somente um olhar macropolítico, por meio de políticas educacionais. Afinal, essas atravessam corpos e modos de vida completamente singulares e heterogêneos, num jogo de relações e estruturas de poder que integram discursos, comportamentos e práticas políticas e pedagógicas. Se em um primeiro momento nos detemos a pensar o sofrimento psíquico entre os estudantes, em um segundo momento se tornou fundamental complexificar o problema ao colocar, também em análise, a figura do corpo docente e, conseqüentemente, da universidade federal.

Percebemos, ao olhar para questões macropolíticas, que a universidade como corpo estrutural, técnico e político se encontra fragilizada, sendo pelos cortes de verbas, a ameaça a privatização ou a autonomia e gestão institucional, sendo por enunciados que deslegitimam a seriedade da educação pública ao afirmar que esta é um espaço de produção de “balbúrdia” ou que não produz pesquisas científicas. Ao mesmo tempo que, ao olhar para questões micropolíticas, percebemos situações

de violência e sofrimento psíquico que ameaçam diretamente os corpos imersos no contexto universitário, em maior ou menor grau.

Contudo, o corpo institucional estrutural e o corpo sujeito, que habita a academia, estão colocados em campos de possibilidades e violações distintos, onde a condição da morte se executa, de forma brutal e irremediável, na carne matável. Por outro lado, quando pensamos em um corpo docente e um corpo discente, há, até certa medida, uma generalização onde o corpo docente e discente passam a designar múltiplos sujeitos.

Uma morte individual não coloca em xeque todo o corpo docente ou discente, ainda que os corpos, que constituem esse aglomerado generalista, possam não estar “vivos”. Constatação que se estende, também, ao funcionamento do corpo institucional, na medida em que os corpos individuais se relacionam com base em um sistema de substituição. O que não significa que a instituição não possa estar enquadrada em uma vida precária ou ameaçada, ainda que ocupe um corpo forte.

Quando nos orientamos de forma a não combater situações de violência ou violações nos tornamos parte desta violência. Embora a pandemia extrapole os corredores universitários, ela não nos afasta das ações e medidas violentas. Ela se modifica para o ensino remoto emergencial, nos incita a tomar novos caminhos pois a educação também “não pode parar”, e nem para, pois ela se dá sempre na relação com algo ou alguém. Entretanto, cabe a nós nos questionarmos: que tipo de relação estamos formando, produzindo ou reproduzindo?

NÍVEL 2

Afinal, quem pôs essa imagem diante de mim e o que estão tentando me fazer sentir, ou o que estão tentando fazer comigo? (BUTLER, 2019, p. 113)

DA EXPERIÊNCIA ÀS IMPLICAÇÕES DE UMA ESCRITA ÉTICA

Eu falo como um ‘eu’ mas não cometo o erro de achar que sei exatamente tudo que estou fazendo quando falo dessa maneira. Descubro que minha própria formação implica o outro em mim, que minha estranheza para comigo mesma é, paradoxalmente, a fonte de minha conexão ética com os outros (BUTLER, 2017, p. 112).

A escrita-jogo desta dissertação caminha em conjunto com a inquietação que performa uma experiência e uma preocupação ética, no que diz respeito às formas

de conhecimento, a legitimação dos saberes e a produção de violações e violências no campo da educação superior. Movimento que passou a orientar o pensamento e a construção da metodologia desta escrita-jogo. Se tornou necessário incluir um subcapítulo específico para dispor, com maior cuidado, alguns conceitos e dilemas que envolvem o ato de narrar e pesquisar sob a orientação da experiência.

Para tanto, parto de Judith Butler no livro “Relatar a si mesmo: crítica da violência ética” (2017) para discutir a constituição do sujeito que atravessa uma noção de reconhecimento e o ato de narrar, problematizando as implicações éticas contidas nestas práticas. A autora retoma alguns teóricos como Nietzsche, em “Genealogia da Moral” (2009), para pensar a questão da interrogação do outro, ou de si mesmo.

Para Nietzsche, o ato de inquirir exige uma confissão de culpa ou inocência e, conseqüentemente, nos impõe uma ordem causal e um modo específico de responsabilidade (2009). Ao nos questionarmos se seríamos ou não causadores de um sofrimento, somos automaticamente levados a assumir uma responsabilidade por nossas ações, que perpassa uma noção jurídica de castigo e punição, onde o medo seria o propulsor para a responsabilidade e a interiorização de uma má consciência (NIETZSCHE, 2009).

Butler (2017) salienta que tal ação coloca os sujeitos como seres auto narrativos, embora se possa permanecer calado, o silêncio contesta a legitimidade da autoridade da questão, ou do questionador, ainda que a recusa pela narrativa não deixe de ser, também, uma forma de narrar. Como por exemplo, a contestação e o silenciamento frente ações racistas.

O narrar compreende a possibilidade de uma relação causal ainda que o si-mesmo narrado não tenha sido a causa direta do sofrimento. Butler critica Nietzsche colocando em pauta que ao reduzirmos o sujeito como causal não consideramos outras dimensões linguísticas implícitas nessa relação (2017).

Ao fazer um relato de si-mesmo em resposta a um questionamento estamos diretamente implicados numa relação com o outro - diante de quem falamos, ou para quem falamos - fazendo emergir um sujeito reflexivo pelo relato narrativo e pela interpelação com quem nos interpela (BUTLER, 2017). Constatação que torna o “voltar-se contra si” que funda a má consciência nietzschiana, de autocensura e punição, incapaz de explicar a reflexividade proposta por Foucault em “O uso dos prazeres”. Ao tomar o si-mesmo como objeto de reflexão, partindo de uma formação

pré-moderna de sujeito, Foucault (2014) compreende os códigos morais como códigos de conduta e não, originalmente, como códigos de castigo, o que o diferencia de Nietzsche.

Não se trata de uma escrita conduzida por questões do ressentimento, de uma autocensura ou punição desencadeada por uma culpa da branquitude, mas no reconhecimento de práticas e violências que constituem os jogos de verdade e as corporificações e possibilidades impressas no campo da educação. Por meio da crítica ao neocolonialismo e aos discursos científicos hegemônicos que nos constituem e constituem a minha branquitude.

A reflexividade compreende o sujeito enquanto um conjunto de códigos, prescrições ou normas, e o faz de modo que não apenas se demonstre essa constituição de si mas também se perceba a criação de si como uma crítica mais ampla (FOUCAULT, 2014). Ou seja, não há uma criação de si fora das normas e modos de subjetivação e a prática da crítica expõe os limites históricos e o horizonte epistemológico e ontológico no qual o sujeito pode surgir. A exposição desses limites permitiria, na visão de Foucault, uma estética de si que assegura o desassujeitamento de uma política da verdade (2014).

Partindo disso, o projeto de pesquisa se propõe a problematizar as condições que permitem que se reconheça ou não, um sujeito do saber, que por sua vez abre campos de conhecimento diversos e articula uma série de regras e discursos de verdade. Uma história da educação tomada enquanto experiência, entendendo por experiência a correlação entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação (FOUCAULT, 2014). Como interroga Foucault “de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?” (2014, p.13).

O colocar-se em questão, proposto por Foucault, percorre o delineado dessa escrita, onde foi preciso um deslocamento para analisar o que era concebido como conhecimento e ciência, e as possibilidades de ser, que articulam esse saber. Outro deslocamento para colocar em questão as relações de poder não apenas macropolíticas, mas, também, e principalmente, como essas agem diretamente no campo micropolítico.

O problema foi se modificando para pensar os jogos de verdade na relação deles com o meu corpo, e a relação que estabeleço comigo, assim como a

constituição de quem eu sou como sujeito na relação com a universidade federal. Não se trata, conseqüentemente, do que pode haver de verdadeiro no conhecimento, mas como se dá o jogo da verdade, entre verdadeiro e falso, onde o ser se constitui historicamente como experiência, e pode e deve ser pensado.

Retomo Butler para pensar uma ética de si-mesmo, onde a autora afirma que a teoria de formação do sujeito que reconhece limites, sustenta uma crítica ética e de responsabilidade (2017). Se o sujeito se percebe como opaco, não totalmente conhecível para si mesmo, ele não está permitido a fazer o que quiser ou ignorar obrigações com o outro. A opacidade do sujeito permite que ele se compreenda enquanto ser relacional, e portanto, incapaz de apreender todo o conhecimento de modo consciente, possibilitando assim, uma sustentação de vínculos éticos (BUTLER, 2017).

Ao pensar a narrativa, Butler coloca em discussão as possibilidades e limites da escrita de si, onde o corpo, por possuir uma história performativa, não pode ser capturado pela escrita de forma absoluta e a narrativa, por possuir um caráter social, é circunscrita, também, por normas sociais (2017). A questão ética emerge nos sistemas de inteligibilidade quando nos deparamos com os limites do que conhecemos, mas ainda nos exigem dar e receber conhecimento.

Dessa forma, colocar em problematização um regime de verdade - colonial e neoliberal, que tornou o homem branco a imagem da norma sustentando relações de violência - requer pôr em questão uma verdade de mim mesma, e conseqüentemente, dizer a verdade sobre mim. O ser é dependente não apenas da existência do outro, como também da dimensão social da normatividade que governa a cena de reconhecimento, uma vez que as normas, pelas quais eu reconheço o outro e a mim, não são apenas minhas, mas sociais. Essas normas não só condicionam a conduta, como também condicionam as possibilidades do meu encontro com o outro (BUTLER, 2017).

Não podemos interpelar o outro sem sermos interpelados, a história do outro jamais será a minha história ainda que estejamos ligados pelo que nos diferencia. O relato nunca expressa totalmente o “si-mesmo” vivente, ele não ampara apenas a mim, mas a uma sociabilidade que me excede (BUTLER, 2017). Por conseguinte, não é possível fazer um relato de mim sem relação com normas que governam o reconhecível e a narrativa é desorientada pelo que não me pertence ou não pertence apenas a mim, abrindo passagem para a perspectiva e a temporalidade de

normas que contestam a minha singularidade (BUTLER, 2017). Contudo, a inexistência de um referencial à priori não impossibilita a narrativa, mas produz uma direção ficcional, na medida em que posso contar uma história de diversas formas, e ainda assim, ser impossível afirmar que apenas uma é a única verdadeira.

O que busco narrar é também a precondição da narração, se conto a história para um “tu” o outro está implícito, não apenas de forma interna, mas também como condição exterior da interpelação (BUTLER, 2017).

Se descubro que, apesar dos meus melhores esforços, ainda resta certa opacidade e que não posso relatar a mim mesma totalmente para o outro, seria isso um fracasso ético? Ou é um fracasso que suscita outra disposição ética no lugar de uma noção plena e satisfatória da responsabilização narrativa? Nessa afirmação de transparência parcial, existe a possibilidade de reconhecer uma relacionalidade que me vincula à linguagem e ao ‘tu’ de maneira mais profunda do que antes? A relacionalidade que condiciona e cega esse ‘si-mesmo’ não é, de maneira precisa, um recurso indispensável para a ética? (BUTLER, 2017, p. 56)

Reconhecer os limites do próprio conhecimento e experimentar os próprios limites do saber é, portanto, uma ação ética. A vida pode ser assimilada como aquilo que excede qualquer relato que possamos dar, e a ação ética está baseada mais na apreensão dos limites epistêmicos do que no conhecimento (BUTLER, 2017). A ética não se restringe ao fato de o relato ser ou não adequado, mas a questão de que, ao fazer um relato de mim determino ou não uma relação com aquele no qual dirijo o meu relato e se ambas as partes se mantêm e se alteram a partir da interpelação (BUTLER, 2017).

As cenas propostas por salas de jogo de escape, performatizam um cenário de interpelação. O “eu” é narrado ao mesmo tempo que é posto e articulado pela cena, e o que é produzido perturba a fala. O “tu” é mutável e imaginário ao passo que também é determinado, inconformado e obstinado, constituindo um objeto articulável com o desejo. O que se renova na relação com o outro é a opacidade que não fica totalmente apresentada na cena, e desse modo, ‘eu’ conto uma história para ‘ti’, e juntos temos de considerar os detalhes dela” (BUTLER, 2017, p. 71).

A dificuldade em manter e criar uma narrativa que dê conta da complexidade que nos atravessa impõe uma certa impossibilidade de narrar em linha reta, fazendo emergir outra coisa que não a elaboração conceitual da experiência.

O ‘eu’ que narra descobre que não pode dar um direcionamento à sua narração, descobre que não pode descrever sua incapacidade de narrar,

tampouco dizer por que a narração entra em colapso. Passa a se experimentar, ou melhor, a se reexperimentar como radicalmente, se não irremediavelmente, desconhecedor de si mesmo. Nesse momento, o 'eu' não mais transmite uma narrativa a um analista receptor ou outro; o 'eu' está fazendo uma cena, recrutando o outro para a sua opacidade para consigo mesmo. O 'eu' entra em colapso de maneiras bem específicas diante do outro, ou, como diria Lévinas, na cara do Outro" (BUTLER, 2017, p.92).

Por intermédio da narrativa, se apresenta a quebra ou ruptura constitutiva do "eu", possibilitando o reconhecimento dos próprios limites, onde o outro registra o que não pode ser narrado. Embora eu seja tudo aquilo que me antecede e me excede, como admite Butler "isso, de maneira nenhuma, me exime ter de relatar a mim mesma" (2017, p.107) e nada disso afirma que "não possa falar dessas questões, mas apenas que, quando o faço, devo ter cuidado para entender os limites do que posso fazer, os limites que condicionam todo e qualquer fazer" (2017, p.107).

A questão ética e de responsabilidade crítica política e social que envolve e atravessa o pensar e o escrever do projeto de dissertação se fundamenta metodologicamente na necessidade, imprescindível, de reconhecer os limites não só como condição do sujeito, como também precondição da comunidade humana (BUTLER, 2017).

O conceito de experiência, que perpassa parte do "dar-se conta" que orienta a pesquisa, parte de uma compreensão foucaultiana. Para tanto, cabe ressaltar que Foucault diferencia a noção de experiência, da perspectiva fenomenológica que parte de uma vivência cotidiana para captar significados de forma reflexiva. Indo de acordo com outros autores como Bataille, Blanchot e até mesmo Nietzsche, Foucault compreende a experiência como uma certa procura de proximidade com o invivível, onde "o que é requerido é o máximo de intensidade e, ao mesmo tempo, o máximo de impossibilidade" (Foucault, 2006, p. 43).

A experiência teria a capacidade de fazer com que o sujeito não seja mais o mesmo. Essa experiência limite nos auxilia a pensar uma escrita dos limites, o limite que nos aprisiona pelos jogos de poder nas salas do jogo, o limite do escape e da própria concepção de liberdade, o limite do real e do virtual, o limite corpóreo e um limite do limite que deixe emergir um pensamento fronteiro numa narrativa do que vem à margem.

Ao pensar a experiência como algo que precede uma transformação, se marca uma dimensão ética do acontecimento. Como problematiza Lilia Lobo, a partir de teóricos como Deleuze e Guattari, o acontecimento estabelece as condições da qual emergem as categorias de sujeito e de objeto marcados entre o enunciado e as práticas dos corpos (2004). Podemos compreender que o acontecimento está nos sentidos que atravessam o enunciado ao mesmo tempo que é produzido pelo agenciamento dos corpos sendo um efeito, e produzindo efeitos, de modo incorporal (LOBO, 2004).

Esses sentidos que habitam os corpos produzem combinações que recortam certas relações e possibilidades de existência, que embora sejam muitas vezes estratificados como naturais, marcam relações sociais num emaranhado micro e macropolítico de jogos de poder.

É como se um avião fosse seqüestrado durante a viagem e os passageiros passassem, daquele momento em diante, a habitar o sentido de reféns: seus corpos não têm mais os mesmos movimentos que possuíam sob o sentido de passageiro e o próprio corpo do avião muda também de atributo para o corpo prisão. E se este acontecimento durasse um tempo bastante longo, o suficiente para que se esquecessem que houve um dia o efeito de uma transformação incorporal sobre seus corpos e chegassem a identificar a sua natureza com a de reféns? É, em geral, o que nos acontece: somos reféns de nossos valores, assujeitados por uma subjetividade individual, impedidos de fazer novas derivações, porque tomamos os acontecimentos do nosso tempo como natureza das coisas (LOBO, 2004, p.202).

São nessas relações, que as narrativas ficcionais, em forma de cenas do jogo de escape, se fazem potentes na intensidade e na impossibilidade, nas marcas das relações de poder que tensionam o campo do sensível e abrem o “ponto de bifurcação do acontecimento: de um lado as fixações das formas estratificadas e de outro o labirinto do devir, o inesperado, o imprevisível” (LOBO, 2004, p.202).

As reflexões sobre a ética do narrar, nos orientam e nos respondem sobre a forma como nos colocamos nas relações, na escrita-jogo e no espaço acadêmico, ao compreender e nos inserir nesse percurso, evidenciando os corpos, a minha opacidade e as opções de jogabilidade, que fazem movimentos de alerta e recusa ao lugar da violência.

O PARADOXO DE ALICE: UMA PISTA ENTRE CARTAS

Por fim, tive que parar e dar uma olhada, tipo: 'o que está acontecendo aqui?' E lá, bem na minha frente, olhando para mim, estava o motivo de eu ter tanta dificuldade para terminar este trabalho. (hooks, 2019, p.23)

-----=== **CONECTANDO O JOGO** ===-----

“Não prenda o ar, é hora de respirar. Ainda não acabamos.”

Foi a última coisa que eu te disse, eu sei disso. Mas, francamente, o ar pesa, assim como o peso das minhas palavras ou do meu olhar, já não sei bem diferenciar. Sei que estamos no mesmo jogo, sei que estamos em salas separadas e sei que, aos poucos, a grossura da parede nos afasta e nos cerca, cada vez mais, dentro de nós mesmos. Já perdi as contas de que dia estamos e as notícias, lá fora, só me fazem ter a certeza de que estamos tão perdidos quanto aqui dentro. Será que existe mesmo alguma diferença?

Olho para o meu notebook em cima da mesa e sinto cansaço. Me sento, mas não melhora.

O relógio parece se mover, cada vez mais devagar, e a sala se preenche com uma névoa sonolenta. Ela não parece agressiva, muito pelo contrário, parece estranhamente acolhedora, mas tenho a sensação de que ela toca o chão, fazendo-se areia movediça. Se eu não me mover, talvez tudo fique bem. Mas bem pra quem?

Sinto medo da tranquilidade, sei que aos poucos ela também mata, mas o cansaço é grande demais pra seguir me movendo. Tão grande que isso incomoda a ponto de me sentir cansada de estar cansada.

Escuto o seu barulho, sinto o cheiro pútrefo que você também sente.

Olho os livros, as cartas-abertas, os post-its e as fotografias em cima da minha mesa, as anotações feitas no meu e-mail ou salvas entre os meus documentos.

Elas me olham e gritam, como se queimassem enquanto correm ansiosas, em busca de um destinatário que as escute. Ainda assim, tenho a sensação de que elas só se chocam umas contras as outras - e dentro de mim, dentro de você.

Tento me afastar delas, sei que há pistas em todos os lugares, mas as vezes é difícil focar, ou digerir.

A sala fica menor e o meu movimento me faz tocar, acidentalmente, a parede atrás de mim. Nela se estende um emaranhado de linhas, com mais cartas-abertas, lembretes, atas e recados. Em um deles, em formato de envelope, está escrito “bolso de memórias” e como em Alice no País das Maravilhas, me sinto caindo na toca do coelho. Às vezes grande demais, às vezes pequena demais e sempre perdida, na confusão de todas as memórias, que não são minhas, mas me preenchem em caos absoluto.

Figura 5 - Bolso de memórias



Fonte: Reichelt, 2019.

Assustada pelo toque frio da parede, que estremece meu corpo como um choque que desce pela espinha, me movimento rápido para o outro lado.

O meu olhar, assim como o meu corpo, escaneiam a parede de tijolos que me cerca - estou rodeada de nomes.

Figura 6 - Nomes na parede.



Fonte: Reichelt, 2019.

Não reconheço nenhum deles, mas sinto um alívio, quase que imediato, por ver nomes ao invés de números. Embora, hoje, em meio à pandemia, os nomes e os números tenham se acostumado a se empilhar, assim como as cartas-abertas e os textos em cima da minha mesa, voando pela sala e se chocando na minha frente.

Lembro de uma passagem do livro da bell hooks, “Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra”, onde ela afirma que o ato de falar marca um momento de autotransformação do lugar de objeto para o lugar de sujeito.

Olho as cartas-abertas na minha frente e, além dos gritos que ecoam, sinto, pela primeira vez, o medo. Um medo que não é meu, ou talvez até seja. Afinal, como continuar jogando quando o jogo envolve, inevitavelmente, o outro? O outro à minha frente, o outro ao meu lado, o outro atrás de mim, o outro em todas as salas que percorrem labirinticamente a universidade jogando, assim como eu, em busca de uma saída. O medo de lidar com o seu desconforto - e com o meu. O medo de ferir tentando não ferir e caminhar sob o enquadramento, no enquadramento e para além do enquadramento, em tudo que o excede e, de certa forma, toma o nosso corpo em exaustão.

Paro.

Contraio as costas, levando os braços o máximo possível para trás e sinto o dorso estremecer, com a força autoimposta pelo movimento. Olho para o teto na tentativa de alongar também o pescoço e, embora ainda me sinta como Alice, caindo dentro de um bolso de memórias, sei que preciso seguir. Você também sabe disso.

Como disse bell hooks, “o medo do enfrentamento doloroso leva mulheres e homens ativos no movimento feminista a evitar encontros críticos rigorosos; porém, se não podemos engajar dialeticamente de uma maneira comprometida, rigorosa, humanizada, não podemos ter esperança de mudar o mundo” (2019, p. 67).

Ainda penso, uma última vez, em fugir, desligando o jogo ou tentando, no desespero, quebrar alguma parede. Mas nós sabemos que é inútil. Acho que agora é a hora que você me diz: “calma, respira!”

Pego uma carta que paira, apressadamente, na minha frente. No paradoxo de Alice, a curiosidade, de mãos dadas com a desobediência, pode nos fazer descobrir mundos.

Concordo com você, é hora de juntar as pistas.

-----=== **DESCONECTANDO O JOGO** ===-----

Em 2012, duas discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) processaram uma docente da universidade por injúria racial, relatando que durante o intervalo de aula, a professora havia dito a frase: “Duas macaquinhas comendo banana. Eu também gosto de bananas em doces, bolos, vitaminas...” seguido por “Esqueceu de trazer o texto, mas a bananinha você não esqueceu né?” (CORDEIRO, 2016). Após a denúncia, a professora escreveu duas cartas públicas justificando que não tinha intenção de ser ofensiva, e com o fim do processo, contou que:

Depois de muita pressão dentro da UFPR, ser alvo de protestos de gente que nunca conheci e de ser julgada por pessoas que nunca conheceram o

meu trabalho e minha vida, fui obrigada a me aposentar. Fiquei doente e tive que mudar de cidade. Ainda não estou bem psicologicamente para voltar para as salas de aula (CORDEIRO, 2016).

Sublinho este ocorrido para contextualizar que, embora o campo desta pesquisa seja a UFRGS, as denúncias de situações de desconforto, preconceito e racismo permeiam a realidade de diversas universidades pelo país e, em diferentes níveis, é possível constatar o racismo institucional e estrutural que compõe o espaço acadêmico, o judiciário e a esfera relacional entre docentes, discentes e o espaço institucional.

Durante o ano de 2019, assim como ocorreu na UFPR, houveram duas denúncias de racismo dentro do Instituto de Psicologia. Atento, não para o julgamento dos atos ou repercussões diretas da denúncia, mas aos movimentos que se sucederam a partir deste acontecimento. Similar ao movimento da UFPR foram escritas cartas abertas, por parte da comunidade discente, e por parte dos docentes envolvidos, com diversas manifestações, seja por redes sociais, seja pelos corredores da UFRGS.

Começou na graduação, quando eu ia diariamente pra lá. O início foi deveras complicado, não tinha vontade, tinha medo, tinha a sensação de que todos me olhavam diferente. Curiosidade? Receio? Empatia? Apatia? Medo? ...Os olhares de meus colegas, e professores expressavam de tudo um pouco. “ Os cotistas estão aqui” os olhares diziam. Os banheiros diziam “fora macacos imundos”, “lugar de preto é na cozinha do RU”. Isso marcava nossa entrada nesse espaço (espaço da UFRGS num contexto geral).

[...] Um dia após os 80 tiros, entramos no Instituto de Psicologia, subimos no quarto andar e dirigimo-nos para o departamento de psicologia social (psicologia o que?), é nesse momento que um renomado professor olha os três alunos negros caminhando em direção ao departamento, com cara de espanto/surpresa/curiosidade, levanta as mãos pro alto e diz: “é um assalto?”

Sim ele disse isso, e sim, estudamos sobre racismo, discutimos sobre o racismo e SIM sofremos com o racismo nosso de cada dia, essa pergunta foi um soco violento no estômago, essa pergunta acabou com a minha tarde, essa pergunta reafirmou que esse lugar “não é para nós”. Ele só verbalizou o que muitos quando nos olham gostariam de falar, mas só pensam.

E não é sobre eles, é sobre nós, sobre a dor que atos assim ainda nos acomete, sobre a vontade de não estar mais “ali”, sobre a sensação de impotência frente a um racismo tão descarado (FACEBOOK, 2019)

Mesmo diante de iniciativas como a do Centro Interdisciplinar de Pesquisa e Atenção à Saúde da UFRGS (CIPAS) que alerta para o fato de que “quando são feitas piadas, deboches e comentários machistas, homofóbicos, transfóbicos ou racistas, os indivíduos e grupos sociais atingidos sentem profundamente os efeitos

dessa violência” e tais ações “impactam diretamente a saúde mental das pessoas atingidas” (CIPAS, 2019) é possível constatar um dimensão coletiva de sofrimento e violações que não cessa apenas diante de informações sobre prevenção do suicídio, inclusão ou diversidade.

Apesar das relações raciais serem um dos assuntos estudados e debatidos no PPGPSI, a atitude desse professor evidenciou como o racismo estrutural está presente no cotidiano, contribuindo para o adoecimento e a impossibilidade de permanência de estudantes negros na Universidade [...] Deixar de nomear um acontecimento como racista é silenciar o sofrimento gerado, assim como tratar tal acontecimento como uma mera piada no corredor também contribui para a perpetuação do silenciamento sobre as formas mais cotidianas e sutis pelas quais o racismo nos interpela. Aproveitamos a presente carta para também colocar em análise as próprias ações da representação discente nesse processo de afirmação do racismo institucional. A comoção e a visibilidade que a maioria das/os representantes discentes brancas/os conferiram a esse episódio de racismo - se comparado a outras ocorrências de agressões a estudantes por outras causas - indicam dificuldade e demora para se mobilizar no apoio às/aos discentes negras/os. É necessário colocar em questão nossa branquitude. Assim, é preciso repensar tanto a participação docente quanto a contribuição discente neste processo de perpetuação do racismo institucional. Queremos propor às/aos professoras/es e colegas que possamos nos responsabilizar por nossa participação nesse processo de manutenção do racismo institucional, compondo ações antirracistas continuadas. (ASSEMBLEIA DISCENTE, 2019)

O registro da Assembleia Discente do PPGPSI/UFRGS, divulgado em forma de nota pública em 02 de Maio de 2019, assim como as cartas-abertas à comunidade do Instituto de Psicologia ou os relatos em mídias sociais e movimentos como o “Previamente Hígido”, marcam um encontro com a escrita, onde por meio desta, é possível “erguer a voz”. Como afirma bell hooks, “a fala verdadeira não é somente uma expressão de poder criativo; é um ato de resistência, um gesto político que desafia políticas de dominação que nos conservam anônimos e mudos. Sendo assim, é um ato de coragem - e como tal, representa uma ameaça” (hooks, 2019, p.36).

A carta-aberta, de modo geral, caracteriza um gênero textual de caráter argumentativo, individual ou coletivo, cujo objetivo é manifestar publicamente uma opinião, instruir, alertar, protestar ou reivindicar algo, tendo assim um caráter político que opera, em certa medida, como um dispositivo. Perfaz o entrelaçamento entre o domínio do saber e as modalidades de exercício do poder, com uma função estratégica que traça processos que estão sempre em desequilíbrio, se aproximando e se afastando continuamente como

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2016, p. 244).

Sendo possível, portanto, a compreensão desta enquanto uma ferramenta estratégica utilizada em larga escala nas mais diversas situações e que, não raras as vezes, se tornou um instrumento de expressão dentro da academia, marcando o âmbito relacional da tríade discente-docente-instituição. O que gera a dúvida de quem está ouvindo, o que está sendo ouvido e como está sendo ouvido, uma vez que os conflitos e a tensão permanecem constantes nesses espaços - ou seria esse, talvez, um resultado positivo e esperado que desencadeia uma série de ações desobedientes que rompem com os discursos pré estabelecidos do adoecimento?

Retomo a bell hooks nesse momento para tentar entender os efeitos de erguer a voz a partir da afirmativa pessoal da autora ao perceber que “é bobo pensar que se pode desafiar e também obter aprovação” (2019, p.52) na medida em que, o encontro de mundos epistemológicos distintos gera, inevitavelmente, estranhamento. Dessa forma, “mesmo as pessoas que falam sobre o fim da opressão parecem ter medo de derrubar o espaço que separa ambos” (hooks, 2019, p.25). Reconhecer os privilégios e o algoz dentro de cada um é, por si só, desconfortável.

É preciso lembrar, enquanto pensamos criticamente sobre dominação, que nós todos temos a capacidade de agir de maneiras que oprimem, dominam, machucam (seja esse poder institucionalizado ou não). É preciso lembrar que, primeiro, precisamos enfrentar o opressor em potencial dentro de nós - precisamos resgatar a vítima em potencial dentro de nós. Caso contrário, não podemos ter esperança de liberdade, de ver o fim da dominação.” (hooks, 2019, p.60)

A negação e o silenciamento se tornaram um dos maiores obstáculos para o avanço da discussão racial no Brasil, por consequência do mito da democracia racial (SILVEIRA et. al, 2018). O racismo ao retirar a sensibilidade frente ao sofrimento do outro, causa, por efeito, a banalização da dor e da violência que acompanha tal comportamento, assim como todos os prejuízos sociais e econômicos (SILVEIRA et. al, 2018). Ação que fortalece comentários questionadores quanto a validade da denúncia do racismo e o reconhecimento

como vítima de discriminação racial. O silenciamento, acompanhado da deslegitimação do que é experienciado, acaba por produzir na comunidade negra uma dúvida sobre sua própria sanidade (SILVEIRA et. al, 2018).

Enquanto que a identidade negra é demarcada, a identidade branca é invisibilizada à medida que, paulatinamente, é transformada em norma (ROSA, 2018). Vale ressaltar, portanto, que no início dos anos 2000, a proposta de democratização das formas de ingresso nas instituições públicas de Ensino Superior, por meio das cotas raciais e sociais, ocasionou um amplo debate. Houve na época acusações responsabilizando os movimentos negros por criar divisões raciais inexistentes, além de compreender tal proposta como um ataque aos direitos da população branca, classe média (ROSA, 2018).

Faculdades como as de medicina, odontologia, direito e engenharia, entre outras, permaneceram, ao longo da história, predominantemente brancas, sem jamais serem vistas como espaços racializados. Era como se ser branco não fosse uma condição racial, como se aquelas faculdades estivessem disponíveis ao acesso universal. Afinal, não havia restrições raciais escritas nos editais dos concursos vestibulares, apesar da hegemonia branca. Quando indígenas e negros ampliaram a presença nas universidades brasileiras, por outro lado, muita gente concluiu que essas instituições estavam sendo racializadas (ROSA, 2018, p.39).

O ingresso de discentes cotistas provocou uma mudança em relação ao perfil dos graduandos e possibilitou novos tensionamentos, questionamentos e desafios para as universidades. Sendo possível perceber que “com frequência, cotistas negras e negros rejeitam que as mesas nos congressos acadêmicos com temáticas que dizem respeito às populações indígenas ou negras sejam ocupadas exclusivamente por pessoas de epiderme alva” (ROSA, 2018, p.39) demarcando a transformação assinalada por bell hooks, onde a partir da fala o indivíduo passa de objeto a sujeito, de pesquisa a pesquisador.

A inserção de outros discursos dentro da academia, anteriormente, predominantemente branca, foi gradualmente impulsionando mudanças, visto que tal realidade já não era suficiente para explicar ou abarcar a complexidade de saberes e modos de vida, que passaram a compor a construção do conhecimento científico academicista. Questões como meritocracia, inteligência, aptidão e excelência acadêmica, que durante anos comandaram, inquestionavelmente, a realidade universitária, sendo compreendidas enquanto regras universais, que se aplicam individualmente, passaram a ser contestadas. Uma vez que tal pensamento

desatribui da equação condições étnico raciais e socioeconômicas, além de negar que tais conjunturas não são individuais e sim coletivas, políticas e identitárias (ROSA, 2018).

O problema reside em acreditar que os desempenhos acadêmicos singulares podem estar desvinculados dos efeitos do racismo ou do privilégio racial, dos requisitos econômicos satisfatórios ou da escassez de recursos financeiros, dos acúmulos geracionais de capitais simbólicos ou da ausência deles. [...] Alunos cujos pais e avós portavam diplomas de ensino superior possuem referências familiares, trajetórias escolares, horizontes de possibilidades e capital cultural muito diferentes daqueles universitários que têm sido os primeiros de suas famílias a ingressar em uma faculdade (ROSA, 2018, p.41).

A luta pelo acesso à universidade se estende, necessariamente, à possibilidade de permanência dos estudantes no espaço acadêmico, tendo em vista que a universidade não foi pensada de forma acessível e igualitária. Reuniões de grupos de pesquisa, por exemplo, beneficiam alunos com dedicação exclusiva por normalmente ocorrerem em horário de trabalho, o que reafirma, sutilmente, nas práticas cotidianas, que a universidade não é universal (ROSA, 2018). Fator que ocasionou a confecção de outra carta-aberta dos discentes do mestrado, desta vez da turma de 2019, reivindicando mudanças quanto aos horários das cadeiras obrigatórias e demais encontros acadêmicos:

Levando em consideração que as duas disciplinas obrigatórias ocupam um dia inteiro na semana, como poderão os mestrandos trabalhadores concluir o mestrado? Além da inegável produção de sofrimento que esta prática (ou tática de impedimento... ainda não sabemos) produziu - e isto já é irreparável. É preciso que um PPG Social Institucional se problematize, colocando em análise o porquê de duas disciplinas obrigatórias acontecerem nas quintas-feiras. Será preciso, para além de problematizar o que afirma esta prática, nomeá-la para intervir, entendendo que para além do acesso, a permanência e o pertencimento são também garantias de continuidade das ações afirmativas deste PPG. Nos perguntamos então: como produzir em um contexto que não garante ao menos a permanência no programa? Como produzir concretamente uma lógica inclusiva? Quem está sendo favorecido com esta prática? A qual tipo de conhecimento esta pós-graduação está atenta e quer escutar?" (CARTA-ABERTA TURMA 2019, PPGPSI, UFRGS)

Se observa, dentro do território acadêmico, um jogo de lutas políticas que organiza relações entre discursos de saberes, hierarquias de poder e modos de ser que vão tensionando conflitos e crises institucionais, que por sua vez requerem a execução de ações que se bifurcam ora em linhas de fuga, ora em capturas. Em múltiplas instâncias, é possível perceber como o funcionamento institucional

atravessa e constitui a vida cotidiana entre discentes e docentes que compartilham o espaço acadêmico.

Tomo como base Mbembe em “Políticas da inimizade” para pensar o processo de colonização, racismo e democratização na relação entre o eu e o outro, ao pensar a universidade como mapa do jogo no qual se desenrola a construção das relações aqui expostas. Se torna possível pensar, também dentro do espaço acadêmico, que “coexistem duas ordens - uma *comunidade de semelhantes*, regida, no mínimo teoricamente pela lei da igualdade, e uma *categoria de não-semelhantes*, ou ainda de *sem-lugar*, também ela instituída por lei (MBEMBE, 2017, p.34).

A história da democracia poderia ser compreendida como a história de duas faces e de dois corpos (MBEMBE, 2017) que, no espaço institucional da UFRGS, cria entraves entre discentes, docentes, técnicos e demais sujeitos que habitam a universidade. Percorre uma política que tem como ação marcar para governar, num jogo de cidadania excludente que oscila constantemente entre semelhantes e não semelhantes.

primeiro dia de aula no pequeno grupo com este professor. Ele: “Alunos cotistas não tem condições de concorrer com alunos não cotistas! Alunos cotistas possuem menos neurônios que não cotistas”. Completou com mais algumas falas, lembro que seria sobre desempenho, mas não as recordei totalmente... (PREVIAMENTE HÍGIDO, 2018, 04)

Se em um primeiro momento é possível tomar o corpo discente como uma unidade homogênea, ao focar no âmbito das relações que se dão no contexto universitário fica evidente que nem todos os corpos que constituem o corpo discente e, também, conseqüentemente, docente, possuem relações e posições iguais dentro do espaço acadêmico, seja por afirmações como a denúncia ao “Previamente Hígido”, seja por horários de aulas e demais táticas de impedimento da permanência de alguns corpos na universidade.

Mbembe (2017) afirma que o neoliberalismo é uma reedição da escravização negra moderna, na medida em que a escravização dos povos africanos marca a condição para o capitalismo moderno e a abertura para o capitalismo contemporâneo. Ao passar do liberalismo para o neoliberalismo, reatualiza o processo de escravização onde todas as ações possuem valor de mercado. As democracias modernas marcam um funcionamento que a todo momento suspende direitos, nas palavras de Mbembe “a democracia contém em si a colônia, tal como a colônia contém a democracia, muitas vezes mascarada (2017, p.49).

A lógica racista e utilitarista permeia todo o campo universitário entre relações micro e macropolíticas que extrapolam os muros da UFRGS e dialogam com políticas estatais e discursos midiáticos num vai e vem constante de jogos de forças econômicas. O que possibilita e permite, por exemplo, comportamentos e falas como a do docente que coloca os alunos cotistas numa posição inferior aos demais alunos, por se situar numa posição de segurança sem medo de represálias.

Nogueira (2018) ao pensar a democracia, situa que ela remete a Grécia Antiga e se firma com a consolidação do Iluminismo se opondo ao autoritarismo. Somado a isso o autor traça um paralelo com os estudos africanos considerando que o Lûmbu marcaria a democracia no antigo Kôngo ao prever uma assembleia consultiva, onde:

Em certa medida, a antiga Confederação do Congo – mais conhecida como o Reino do Congo – e a Grécia antiga convergem na postulação de um princípio formal da cidadania – elemento fiador da democracia. Democracia seria justamente o exercício do poder sem que os grupos políticos e instituições fossem constituídos por raças. A partir desse ponto de vista, o racismo é o rival estrutural da democracia (NOGUEIRA, 2018).

Para tanto, Mbembe ressalta duas categorias analíticas para o cenário da democracia, sendo elas, reparação e restituição. A liberdade, no contexto democrático, somente seria possível após a ação de restituir e reparar as condições de bem-viver às populações historicamente animalizadas. A democracia quando atrelada ao capitalismo contemporâneo reatualiza a colônia como se essa fosse sinônimo da democracia (NOGUEIRA, 2018). A relação de inimizade, essencialmente racista, cria a sustentação necessária para as democracias modernas, a partir do momento que expõem grupos populacionais à violações e violências diariamente.

Na graduação e na escrita do meu trabalho de conclusão de curso explorei a leitura de Giorgio Agamben, homem branco europeu, para discutir o estado de exceção postulado pelo autor e o micro-fascismo diário. Entretanto, foi somente lendo Achille Mbembe, homem negro camaronês, que passei a pensar a necropolítica e compreender as relações de exceção de direitos a partir do processo colonial escravocrata que excede, por exemplo, o nazismo, em passado e futuro, ao colocar a branquitude em discussão.

A troca do espaço privado para o público me aproximou de novos textos e conflitos que antes não apareciam para mim, com tanta intensidade. Talvez por

cegueira de um racismo que permeia a minha branquitude, talvez por no espaço privado o silenciamento do racismo institucional ser ainda mais violento - onde o epistemicídio opera como uma norma-não-dita - talvez por na universidade pública possuir mais espaços para um movimento estudantil forte, crítico e político se fazer presente. Hipóteses que são de difícil afirmação devido a quantidade de eventos que nos acontecem diariamente e transversalmente, mas que encontram potência na afirmação da dúvida, ao colocar em discussão eventos que antes passavam por mim sem serem questionados.

Cabe ressaltar, portanto, outras indagações, como o fato do sujeito imerso na sociedade neoliberal, fruto da sociedade democrática de direito, demarcar uma nova condição para o homem moderno. Resultante da “era da ciência” e do “discurso capitalista”, o homem é tido como alguém flexível, precário e fluído (DARDOT; LAVAL, 2016). A união entre a ciência e o capitalismo institui no discurso científico, a partir do século XVII, o que o homem é e o que deve fazer, dentro da dualidade entre produção e consumo, constantemente engajado, focado e produtivo. Demarca também, conseqüentemente, relações hierárquicas onde o homem branco é a imagem do intelecto e da evolução, intensificando a competição e disparidade social. Afirmação que se confirma quando o levantamento realizado pelo Insper, em 2020, mostra que homens brancos, com ensino superior, possuem uma média salarial 159% maior que a de mulheres negras com ensino superior (PAPP; LIMA; GERBELLI, 2020).

A mulher negra, em todos os índices, seja na área de educação, trabalho, saúde, é sempre a base”, afirma a diretora executiva do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert), Cida Bento. “E isso tem a ver com essa combinação, essa intersecção, de gênero e raça, que complica mais a situação. A discriminação que já incide sobre as mulheres de forma geral, incide mais fortemente sobre a mulher negra (PAPP; LIMA; GERBELLI, 2020).

Podemos afirmar, também, que essa nova política econômica, instaura a era da vigilância onde todos supervisionam uns aos outros e a si mesmos. O homem neoliberal, moderno e democrático, advindo de uma carga histórica colonizadora e branca, é o “homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.322). Pouco a pouco, se torna possível a confecção de relatos de experiências acadêmicas que expressam a sensação de desconexão, sofrimento e adoecimento, como por exemplo:

Estudava e estudava de novo, para que eu pudesse chegar ao conhecimento que me pediam, mas meus trabalhos acadêmicos não eram tão bons assim, eu ainda continuava excluída pelos meus colegas, entrava calada e saía muda. Medo, frio na barriga eram constantes, principalmente quando se tinha que fazer algo em grupo, medo da rejeição, por não ser tão boa quanto meus colegas, me adoecia, mas ninguém via, mesmo estando na graduação em psicologia. Algo que doía muito era meus colegas não me cumprimentarem, pois me sentia como se não existisse (CARVALHO, 2020, p. 50).

Ou ainda:

Durante toda a faculdade presenciei um ambiente extremamente homofóbico e repressor, não apenas por professores mas por colegas também. Piadinhas com pacientes afeminados e a perpetuação de humor de gosto duvidoso. Durante a faculdade sucumbi à depressão; a dificuldade e o estresse (comum a todos) aliados a necessidade de esconder minha própria natureza me levaram a buscar ajuda. Fiz terapia e usei antidepressivos por todo o curso. Em um dos estágios como acadêmico na ginecologia foi onde sofri o maior assédio moral da minha vida: um professor nos ameaçava na frente das pacientes, além de sempre usar de ironia e sarcasmo para responder aos alunos. Ele também fazia ameaças ao pé do ouvido enquanto se fazia o exame especular na paciente "se tu errar, está fora hein! (PREVIAMENTE HÍGIDO, 2018, 05)

Comentários que exemplificam modos de se relacionar dentro do espaço universitário onde é possível se ver - ou se sentir - durante o percurso da graduação ou da pós-graduação, em ambos os lados da moeda - ainda que com condições e modos de violência distintos. Como fica evidente quando o paciente 56 do "Previamente Hígido" afirma, "a mesma Ciência que eu dei a vida no começo da minha atividade acadêmica não tem solução para o problema criado pelos próprios medicamentos que iriam me ajudar. Essa circularidade da vida é irônica" (2019, 06).

Entretanto, é preciso atentar-se ao fato de que, enquanto o homem branco hegemônico sofre dentro do espaço universitário com as exigências do produtivismo acadêmico e do abuso de figuras de poder institucionais - mais fortes que o seu próprio corpo - os demais discentes, além de estar a sujeito a violências desse tipo, ainda sofrem racismo, sexismo, homofobia, transfobia, xenofobia e etc. Como afirma bell hooks:

Estudantes brancos não estavam vivendo diariamente num mundo fora do campus onde também tinham que enfrentar a degradação, a humilhação. Para eles, tolerar formas de exploração e dominação na pós-graduação não evocava imagens de uma vida inteira de abuso. Eles podiam suportar certas formas de dominação e abuso, aceitando isso como um processo de iniciação que acabaria quando se tornassem a pessoa no poder [...] Claramente, aqueles que jogavam melhor o jogo eram homens brancos, e eles não enfrentavam discriminação, exploração e abuso em muitas outras áreas de suas vidas (2019, p.131-132).

Ao se normalizar o sofrimento dentro do espaço acadêmico como algo que “faz parte”, tomando o produtivismo como algo intrínseco ao meio acadêmico, se invisibiliza todas as outras produções de violências que esta prática também sustenta, confirmando, novamente, que nem todo o sofrimento é passivo de ser compreendido como sofrimento, uma vez que, as formas de violência que o antecede são negadas no tecido social. Enquanto o produtivismo é naturalizado, o racismo é velado no mito da democracia racial o que por sua vez, possibilita violações de direitos que podem ser violados sem que se precise responsabilizar-se por isto.

Como Mbembe afirma, “hoje vítima, amanhã carrasco e, de novo, vítima - o ciclo odioso enreda-se e propaga-se de todas as maneiras. São poucos os sofrimentos considerados injustos. Não existe nem culpabilidade, nem remorso, nem reparação” (2017, p.66). Desta forma, as violências e violações se tornam a norma e o sofrimento o dano colateral.

O jogo da colonialidade, encoberto pela premissa da democracia, do mercado e da competitividade, que opera a lógica neoliberal necessita que haja uma divisão entre a esfera dos semelhantes e dos não-semelhantes, separando e identificando os sujeitos entre grupos de aliados ou inimigos (MBEMBE, 2017). Como efeito, se instaura pelo tecido social o medo e a paranóia, num estado de crise onde tudo e todos estão sob ameaça constante de um “fantasma da aniquilação”, numa luta sem possibilidade de reconhecimento mútuo, e menos ainda, de reconciliação (MBEMBE, 2017).

Por uma estranha transmutação, pede-se às vítimas que, além do prejuízo sofrido, se culpabilizem pelo que seus carrascos terão sentido. Pede-se que expiem a culpa - em vez de seus algozes isentos de qualquer remorso e imunes à necessidade de reparar os danos que lhes provocaram. Em contrapartida, antigas vítimas, que sobreviveram, não hesitam em transformar-se em carrascos e em projectar contra os seus mais fracos o terror que antes sofreram, reproduzindo no presente, ao fim e ao cabo, a lógica que presidiu ao seu extermínio (MBEMBE, 2017, p.67)

A imagem do inimigo torna a comunicação algo impossível ou indesejável, o que, conseqüentemente, aumenta o atrito e o dispositivo de inimizade. Embora dividam um mesmo espaço, “trata-se de uma *ocupação fragmentada*, à semelhança do urbanismo fragmentário característico da pós-modernidade” onde, ainda que haja

interconexões, com redes que se cruzem, “improvisa-se imediatamente uma separação” (MBEMBE, 2017, p.134).

FAZER IR OU IR DE ENCONTRO: UMA PISTA EM RETALHOS

Aquilo que muitos se recusam a admitir é que, no fundo, somos feitos de pequenos empréstimos de sujeitos estrangeiros e, conseqüentemente, seremos sempre seres de fronteira (MBEMBE, 2017, p. 54).

-----=== **CONECTANDO O JOGO** =====

As cartas que, antes, se colidiam freneticamente pelo ar, agora se aglomeram nas minhas mãos e posso sentir o atrito da fricção entre os pedaços de papel, que ainda se agitam entre os meus dedos. Atrito, conflito, colisão.

Posso escutar o estalo, a trava que abre e a porta que estende, metálica e fria, na minha frente. Dou um passo e vejo você. Você me vê. Debaixo dos nossos pés se alonga um corredor bifurcado. Na bifurcação, há mais bifurcações e, assim, até onde alcança a vista, se segue um labirinto cinza de metal. Tudo parece metálico, a cor, a espessura, o toque, o sabor, o cheiro. Frio, impenetrável e, aparentemente, indiferente. Mas dessa vez você não está só. Somos muitos e confusos.

Você olha ao redor tentando encontrar um rosto amigo. Talvez o meu? Ainda não sabemos. Nesse momento já nos perdemos na multidão de rostos, que não sei se realmente vemos. Você vê? Você realmente está vendo? Ou ouvindo?

Quem está ao seu lado? Quem é o seu aliado?

Você sente o chão tremer, a parede sacolejar e, inevitavelmente, todo o seu corpo treme junto. Você tenta se segurar, mas antes que isso seja possível você cai. Suas mãos tocam o chão, alguns grãos escapam aos dedos, outros entram embaixo de suas unhas. Com os joelhos no chão você olha para cima e percebe que ao seu

redor se performa uma escavação linear, um túnel sem teto, uma vala, uma trincheira. Você escolhe o nome.

Há barulho, há vozes e o ar parece mais espesso. Você se sente entrando numa guerra, mas não consegue entender bem como acabou ali, como o chão cedeu e o que exatamente querem ou esperam de você. Não é possível saber se estamos progredindo ou se logo ficaremos soterrados. Já não temos tanta certeza se jogamos ou somos jogados, provavelmente ambos.

[Vamos, se concentra. Ajeita a postura, escuta os ruídos]

Há um chiado ao seu lado.

Você se vira e percebe que há uma linha e uma agulha.

Não parece fazer sentido, mas, ainda assim, você segue a linha trincheira adentro e é, nesse momento, que você vê, alguns passos à frente, um pequeno papel. Você o pega com as mãos sujas esticando cada extremidade da folha, e então lê:

Entre os dias 09 e 10 foi realizado um exercício de discussão e escrita coletiva sobre o ofício de professor na universidade pública, no atual momento histórico-político do país. A atividade foi coordenada pelos discentes do PPGPSI do grupo N-pistas. Todos os professores foram reunidos em um grande grupo. A proposta foi de que enquanto o conjunto dos professores discutiam o tema, fosse realizada a escrita de uma narrativa coletiva. Para tanto, o texto foi composto pelos integrantes, parágrafo a parágrafo, de forma individual, sendo que cada pessoa para dar continuidade a escrita só tinha acesso ao parágrafo anterior ao seu (SEMANA PEDAGÓGICA, IP-UFRGS, 2019).

** FECHAR **

Você está segurando parte do Relatório da Semana Pedagógica realizada em Setembro de 2019 com os professores e estudantes dos cursos de Psicologia, Serviço

Social e Fonoaudiologia do Instituto de Psicologia (IP), e professores de outros departamentos que ministram aulas para esses cursos. A Semana Pedagógica, caso você esteja se perguntando, tem o objetivo de possibilitar um espaço onde se possa refletir coletivamente sobre os processos de trabalho, procedimentos didáticos e a articulação entre as disciplinas e os departamentos, compartilhando experiências e experimentações.

Você para e pensa um pouco sobre o que acabou de ler. Você olha para a agulha e dessa vez o metal frio cintila na sua mão como se te devolvesse o olhar. A linha atravessa afetando o corpo gélido da agulha e, com uma estranha firmeza que se apossou do seu corpo, você se senta no chão que segue se bifurcando em todas as direções.

A cor vermelha da linha te faz mergulhar num mar de vivências e te relembra as colchas de retalhos, que muitas avós adoram fazer, costurando, delicadamente, pequenas partes de diferentes tecidos. Como é essa lembrança? Você a tem? Qual o cheiro?

Aos poucos, os fragmentos do bolso de memórias da Alice vão se soltando e tudo parece opaco. Vai se tornando, gradativamente, mais difícil se sentir só nessa jornada. O toque dos ruídos ecoam em você e, dessa forma, parágrafo por parágrafo, a narrativa dos professores do IP, se desenrolam bem na sua frente:

Acordo antes do despertador tocar, angustiada com a última notícia que circula nas redes sociais, do corte de bolsas na universidade, que se soma à falta de verbas para manter a universidade, intervenção em outras universidades federais, censura, por aí vai. Como irei encarar os alunos na sala de aula? O que ensinar? Respiro e levanto da cama. É preciso retirar energia para produzir algum futuro com estudantes que brigaram, lutaram para estar onde estão. Sinto que tenho um compromisso com eles e elas e esse trabalho que gosto tanto!

Na verdade, chegar aqui foi um sonho... um sonho regado por muito trabalho e nem sempre trabalhos intelectuais. Nisso às vezes me sinto cúmplice dos e das estudantes pobres que agora chegam aqui. Mal chegaram, sacudiram os alicerces da academia e agora, talvez não possam continuar. Enfim, é um momento triste, às vezes chego a ter medo da censura também chegar. Mas é preciso seguir sonhando (SEMANA PEDAGÓGICA, IP-UFRGS, 2019).

**** FECHAR ****

Você faz uma pausa na leitura tentando assimilar o que acabou de ler e imaginando esse novo cenário, essa nova possibilidade, esse novo corpo que a narrativa da Semana Pedagógica passa a te permitir experienciar. A angústia da docente fictícia e, paradoxalmente real, também é a sua. Cada dia parece mais difícil acordar, com alguma esperança, frente ao desinvestimento na Educação e a possibilidade de censura, que também te assusta, lembrando que o teu corpo também está ameaçado. Aliás, como você lida com ameaças? O que será que podemos aprender que nos tire disso? Sonhando exatamente o quê? No que tudo isso implica? Com muitas dúvidas você segue a leitura:

Sempre senti necessidade de um movimento de acolhimento e união desde que cheguei na universidade como professora. Também senti muito a falta de acolhimento ao ingressar no IP. Estranhava o sentimento de solidão no trabalho, algo que eu nunca havia experienciado. Cada um na sua sala e uns sabendo muito pouco o que os outros estavam fazendo. Aos poucos fui buscando algumas parcerias. Mas acredito que este processo ainda tenha sido mais de adaptação do que de uma mudança de contexto.

Acredito que a situação limite que vivemos está sendo um acontecimento que nos permite refletir e pensar juntos em estratégias de sobrevivência. Acredito que as parcerias são fundamentais no nosso contexto atual. [...] com isso conseguimos crescer mais, como professores, como colegas, e, talvez, por meio dessas parcerias, encontrar novos amigos que possam contribuir para o nosso ofício.

As parcerias são fundamentais, mas a demanda de trabalho que temos que dar conta é meio desumana. Trabalho quase sempre, dentro e fora da Universidade. Só o grupo de Whatsapp de trabalho demandam respostas constantes. Precisamos pensar em propostas de resistir à demanda absurdas! (SEMANA PEDAGÓGICA, IP-UFRGS, 2019).

A solidão também persegue você, não é? Por que será que às vezes é tão difícil a gente conseguir ver o outro? Me lembro da sensação de distanciamento, de quase inimizades - talvez *quase* seja até um pouco gentil - dividindo a mesma sala, na tensão nos corredores e do não-dito sendo dito pelo silêncio, mas algumas parcerias não mudam todo o contexto. Você se pergunta, assim como a docente da narrativa, se a situação-limite talvez possa hoje ser a pandemia, mas o tempo passa e *o fim do mundo* já foi vivido faz tempo por muita gente e só se reatualiza.

Seu corpo pesa com uma arfada de ar, de quem se vê preso novamente. Demanda, produção, resposta constante. Essas três palavras já são extremamente familiares pra você, desde que o jogo começou. Se você não responde a sua parceria, isso pode ser ruim para ela, mas se você responde, isso pode ser ruim pra você e, inevitavelmente, você começa a individualizar pra tentar respirar, mas também começa a ruir. Às vezes amigos, às vezes inimigos.

Isso me faz lembrar de uma colega falando que sente que as pessoas só estão a espera para “puxar o seu tapete” quando isso lhes ajudar de alguma forma e, mais uma vez, a produtividade parece nos fazer brigar. O labirinto se bifurca de formas que você anda e anda, mas nunca sai do lugar. Será que realmente sabemos fazer parcerias? E como seria isso? Se faço uma parceria com alguém, isso inevitavelmente faz com que eu me oponha a outro alguém, pois por um lado a parceria pode apaziguar, por exemplo, a solidão e as demandas, mas por outro lado pode evidenciar os conflitos. Você volta a fazer uma leitura dinâmica do relatório da Semana Pedagógica, pulando alguns parágrafos, em busca de pistas que possam responder, ou talvez, algumas perguntas.

[...] As demandas são de diversas ordens. Talvez as de trabalho sejam as mais presentes, emergentes. Entretanto, há relações que despertam sentimentos e esses também impactam no que produzimos e somos. [...] nesse momento penso que não enfrentarmos situações ético-políticas para além deste nosso ofício, corremos o risco de muitas tarefas de nossa profissão não existirem mais, nosso ofício pode sofrer mutilações, principalmente aquelas principais que envolvem nossas relações com os/as alunos e alunas.

[...] cabe saber como se pode estar sensível às dificuldades e demandas dos alunos, contribuindo para manter a vivacidade da juventude e o sonho em ser um profissional ético e competente. Eles/as chegam ainda motivados e prontos para exercer com criatividade, mas por vezes não encontram os espaços para que isto ocorra.

[...] Certa feita a professora que me inspirou no espírito da docência se encostou exausta no quadro após uma longa e complexa digressão. Diante dela, os alunos em sua maioria mantinham conversas paralelas. Ela suspirou e disse: "Desculpem, desta vez não deu". Aquela postura de dividir fragilidades e, portanto, dispor-se a experimentação, foram um belo exemplo do exercício docente (SEMANA PEDAGÓGICA, IP-UFRGS, 2019).

** FECHAR **

De certa forma, parece que a narrativa que você lê conversa com você, da mesma forma que eu também converso com você. Será que no fim nós podemos nos encontrar? Como os sentimentos do que lemos e experienciamos nos impactam? E como, atualmente, nos relacionamos com tudo a que somos expostos diariamente, que nos angustia e nos causa desesperança ou medo? Como ser sensível ao outro, quando também estamos nos sentindo desamparados e desesperados por nos proteger ou ao menos garantir que continuaremos fortes e inabaláveis? Você volta a ler a afirmação: “chegam ainda motivados”. Você se pergunta se isso não deveria te deixar triste. Te deixa triste? Por que a motivação se perde pelo caminho? E se a resposta for: "Desculpem, desta vez não deu"?

Você volta a ler a narrativa, tentando captar todas as pistas possíveis, ainda que tenha a sensação de que muitas delas escorregam por entre os seus dedos, a cada vez que você tenta lê-las.

[...] Como conectar-se com outros modos de acessar o mundo? De conhecer e reconhecer (a) história? De aprender. Mantermo-nos atentos e abertos a aprender outros modos de ser e estar no mundo... Tarefa difícil para muitos de nós, que chegamos à Universidade entendendo que iriam "ensinar", e que esta tarefa implicava em uma transmissão de um a outro/a e não uma implicação com a reinvenção de si e dos outros.

Como reinventar-se educador, sem os saudosismos do que foi, outrora, ser professora, mas mantendo-nos atentas àquilo que já experimentamos? Como devir professora quando tudo parece convidar a desistir do que pensamos que poderia a educação? Como re-existir e poder mais? Devir educador > desistir do educar...

Se a cada passo por si é mudança, que também é reforço, que marca o hábito que deve aprender o desapego, que haja uma linha de conforto empático a nos dar a mão que diga: Não é ameaça, não é guerra, é nosso desafio, nossa razão. Não há abandono. (RELATÓRIO SEMANA PEDAGÓGICA, IP/UFRGS, 2019)

****FECHAR****

Você segura, com força, a colcha de retalhos que se formou em suas mãos, e suspira aproveitando, cuidadosamente, cada sopro de ar que corre para fora dos seus pulmões, sobe pela sua garganta e se rende ao ar da rua. Você sabe, dessa vez, que é um tipo diferente de suspiro.

Instintivamente, seus braços trazem o tecido quente em direção ao seu peito e você repete, sem saber o porquê, a última frase que acabou de ler: “*Não há abandono*”. Você olha ao seu redor, e vê ao seu lado todos os outros rostos, cores, texturas, cheiros, vibrações.

Você tem os retalhos, a agulha e a linha.

Você tem o encontro, o atrito, a afecção.

Unindo as pistas, você se lembra de Mbembe, em Políticas da Inimizade, afirmando que “o nosso tempo é decididamente de duplo movimento: por um lado o entusiasmo pelas origens e o recomeço, por outro, a saída do mundo, o fim dos

tempos, a extinção do ser e o começo de outro mundo” (MBEMBE, 2017, p.53). Você suspira à espera do que está por vir, e o que virá depois disso, sucessivamente. No fim das contas você começa a entender que é preciso desprender-se do medo e abraçar a dúvida, afinal, mudança e abandono não precisam funcionar como sinônimos.

Será que você precisa mesmo dessa trincheira?

Aqui e agora?

-----=== **DESCONECTANDO O JOGO** ===-----

Mbembe afirma que o “tornar-se homem no mundo” exige do sujeito “que ele abrace conscientemente a parte fragmentada da sua própria vida; que ele se obrigue a desvios e reconciliações, por vezes improváveis; que opere nos interstícios” de braços dados com “um tempo que nunca para, cujo principal atributo é o fluir - a passagem por excelência” (2017, p. 247). Sem esquecer, entretanto, que “habitar um lugar não é, no entanto, a mesma coisa do que pertencer a esse lugar” e a ética, nesse sentido, consiste no fato de que “só quando nos afastamos de um lugar temos condições para nomeá-lo e habitá-lo (MBEMBE, 2017, p. 247-248).

A carta coletiva redigida na Semana Pedagógica pelos docentes que ocupam o espaço do IP dentro da UFRGS, nos faz perceber que diversas situações que preocupam e atravessam os estudantes, também reverberam na vida docente, assim como o sofrimento, a pressão do rendimento, o sentimento de desconexão e a desesperança. Bem como a desobediência de, em meio a situações que poderiam ser caracterizadas como crise, seguir acreditando na construção de novas possibilidades de encontros, dentro da universidade, mais acolhedoras, sensíveis e potentes.

Ainda, que na narrativa coletiva produzida pelos docentes apareça inúmeros atravessamentos macropolíticos como os cortes de verbas e o medo da censura, o que transborda é a dinâmica sensível da escrita presente no âmbito micropolítico das relações.

Indo de encontro com isso, Safatle discute em, “O circuitos dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo” (2020), que com frequência a teoria dos afetos é compreendida como sendo ineficaz para discutir impasses relacionados aos vínculos sociopolíticos. Uma vez que a dimensão dos afetos é comumente associada à vida individual, partindo da análise de crenças e fantasias, a problemática dos vínculos sociais demandaria uma discussão estrutural da sociedade, pautada em sistemas de regras e normas (SAFATLE, 2020). Dentro desta perspectiva, os afetos impossibilitariam a execução de condutas racionais e universalizáveis. Contudo, a partir da crítica à neutralidade e a atuação de um suposto ponto de vista que nega a si mesmo como ponto de vista, o circuito dos afetos se torna uma importante pista para a compreensão da cena política.

Partindo de diversos autores como Freud ou Butler, Safatle demonstra como a vida social e a experiência política produz e mobiliza afetos. Ser afetado permite não apenas a construção de vínculos, como fornece o impulso necessário para ser deslocado para outra direção, e outros afetos (2020). Para o autor, o medo como afeto político está intimamente ligado ao modo como o indivíduo se percebe, dentro dos seus sistemas de interesses e fronteiras externas, tal percepção, por sua vez, exige uma defesa dos processos de reconhecimento que operam a partir de identificações e concorrências (SAFATLE, 2020). Fator que, impulsionado pela sociedade neoliberal, acaba por nutrir uma dinâmica de “invasor em potencial” (SAFATLE, 2019), ideia que se aproxima a de Mbembe (2019) acerca dos processos de inimizade característicos da democracia liberal.

Teoria que parece ilustrar a sensação de uma sala de aula ou espaço universitário como um todo, fragmentado com diversos grupos que se apoiam mutuamente, mas não ultrapassam as fronteiras e dialogam, para além das parcerias mais “acessíveis”, por seguirem alguma linha representativa. Penso, por exemplo, nas denúncias de racismo e na fala da professora da UFPR dizendo que adoeceu após a acusação. Dessa forma, afirmações teóricas como “relações de inimizade” ou um “invasor em potencial”, me parecem, nesse contexto, apontar a necessidade de um olhar mais profundo, inclusive e, principalmente, acerca da branquitude que me constitui ao pensar nestas relações. Poderia ser o meu corpo branco, não poderia?

Talvez por este motivo, tenha me sido possível sentir e compreender a atmosfera de medo, que presenciei enquanto aluna especial dentro do Instituto de

Psicologia. Um medo que se manifestava a partir do receio do que falar em sala de aula, acompanhado de justificativas para se proteger de um perigo iminente, de um “inimigo em potencial”.

Foi apenas em 2018, ao entrar na UFRGS, num contexto de denúncias de racismo, que ouvi pela primeira vez o termo “pacto narcísico da branquitude” e, nesse momento, ainda não sabia o que o termo significava. Entretanto, lembro de pensar que soava ruim aos meus ouvidos e sabia que tal afirmativa me envolvia. Mesmo ainda sendo uma “intrusa” na pós-graduação, incapaz de compreender a complexidade do que se apresentava para mim naquele momento, sabia que era branca e indiretamente o termo dizia algo sobre mim e sobre as minhas ações, que de alguma forma me tornava cúmplice e, portanto, potencial inimiga. Foi, novamente, lendo Bento, que compreendi teoricamente o que disseram.

Tudo se passa como se houvesse um pacto entre brancos, aqui chamado de pacto narcísico, que implica na negação, no evitamento do problema com vistas a manutenção de privilégios raciais. O medo da perda desses privilégios, e o da responsabilização pelas desigualdades raciais constituem o substrato psicológico que gera a projeção do branco sobre o negro, carregada de negatividade. O negro é inventado como um "outro" inferior, em contraposição ao branco que se tem e é tido como superior; e esse "outro" é visto como ameaçador. Alianças inter-grupais entre brancos são forjadas e caracterizam-se pela ambigüidade, pela negação de um problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaço de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica, política do negros, no universo social (BENTO; CARONE, 2002, p.07).

Uma branquitude que, historicamente, violenta e nega as violências, se beneficiando, de diversas formas, a partir dessas ações. História cultural, que pode não dizer da minha história pessoal, mas que diz respeito ao significado e a forma como o meu corpo branco é visto e compreendido socialmente, pela carga histórica que ele possui e ultrapassa a minha existência. Logo, se o meu corpo branco é historicamente violentador, manter uma posição protetiva é duplamente violentador na medida em que nega a violência que ele representa vendo apenas no “outro” a figura ameaçadora. Não é difícil para mim, sendo branca, compreender o medo de uma acusação de racismo e o comportamento defensivo. Também posso compreender o sofrimento e o possível adoecimento que tal ação pode acarretar, mas como é possível não reconhecer o sofrimento que está sendo afirmado nas denúncias de racismo? Como é possível negar um sentimento só porque não se sente o que o “outro” sente?

Foi igualmente lendo Bento que compreendi a importância de:

focalizar o problema das relações raciais como um problema das relações entre brancos e negros e não como um problema de negro como habitualmente se faz no Brasil: o branco não é o elemento essencial dessa relação, como se identidade racial não tivesse fortes matizes ideológicos, políticos, econômicos e simbólicos que explicam, e ao mesmo tempo, desnudam o silêncio e o medo. [...] O silêncio e o medo marcam profundamente a maneira como o Brasil vem lidando com as desigualdades raciais (BENTO; CARONE, 2002, p.59-60).

Como afirma Safatle, o medo advém do risco da morte social, de um estado contínuo de guerra que se impõe através do jogo paradoxal de transgressão e norma. Assim, torna-se necessário colocar em questão os modos de reconhecimento que operam no tecido social e determinam os sujeitos como indivíduos e pessoas, compreendendo a vida social para além do alerta de um perigo iminente.

A partir dessa aposta, Safatle aponta que “o desamparo não é algo contra o qual se luta, mas algo que se afirma” (2020, p.17). Multifacetado, o sentimento de desamparo pode se transformar em medo e angústia social ou, a partir dele, afirmar a contingência e a errância e, possibilitar assim, um pensamento de transformação política. Sendo necessário:

compreender o desamparo como condição para o desenvolvimento de certa forma de coragem afirmativa diante da violência provocada pela natureza despossessiva das relações intersubjetivas e pela irreduzibilidade da contingência como forma fundamental do acontecimento (SAFATLE, 2020, p. 55).

Isso significa que, sustentar o desamparo, dentro de uma perspectiva de desapego ao que é dado e preestabelecido no tecido social, acaba por permitir a conversão da violência em possibilidades de mudança. Visto que o medo e o desamparo são “afetos produzidos pela expectativa de amparo diante da temporalidade produzida por uma contingência que nos despossui de nossa condição de legisladores de nós mesmos” (SAFATLE, 2020, p. 101). Assim, o desamparo se associa à questão da opacidade, proposta por Butler (2017), dos nossos sistemas visuais, da construção do conhecimento e das relações que mantemos, possibilitando modos de ser e estar no mundo que perpassam um cuidado ético.

Butler assinala em “Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia” (2019) que pensar uma política de alianças necessitaria, indiscutivelmente, de uma ética de coabitação. Para a autora, a ação depende de diferentes tipos de apoio, traçando uma aproximação entre os corpos, os objetos e os espaços públicos que tornam o movimento do nosso corpo possível (BUTLER, 2019). Ao tomar o espaço e a localização como efeito de criação e ação plural, apoiada e corporal “os suportes materiais para a ação não são apenas parte da ação, mas são também aquilo pelo que lutamos” (BUTLER, 2019, p.83). Por efeito, o aparecimento de processos de transformação precisa considerar as dimensões corporais, o espaço histórico e as ações coletivas que nele emergem.

Assim, cabe destacar, ao pensar os documentos em formato de cartas abertas, os depoimentos em mídias sociais, notas públicas, exposições e grafites que cobrem os corredores do IP, ou a composição da narrativa coletiva dos docentes e o próprio movimento constante desses corpos, se seria possível constituir dentro da universidade uma política de alianças. E, para além disso, como questiona Butler: “O que os mantém unidos ali? E quais são as suas condições de persistência e de poder em relação à sua condição precária e exposição?” (2019, p.83).

Talvez seja possível afirmarmos que quando olhamos para os fatos de forma desconectada da dimensão dos afetos, nos limitando apenas aos acontecimentos de forma macropolítica, sem se atentar ao que as tensões estariam movimentando em primeira instância, possivelmente apagaríamos qualquer tentativa de encontro. E, então, a resposta e a própria pergunta seriam inviáveis. O corpo, ou melhor, os corpos, ao pensar nos três eixos interconectados entre docentes, discentes e a UFRGS, não estabelecem apenas uma perspectiva, com apenas um modo de olhar a cena, que se desenrola a partir deles, são eles, também, que muitas vezes deslocam o olhar e transformam o deslocamento em um novo tensionamento.

Não somos simplesmente fenômenos visuais uns para os outros - nossas vozes precisam ser registradas e, então, precisamos ser ouvidos; ou melhor, quem somos, corporalmente, já é uma maneira de ser “para” o outro, aparecendo de formas diversas, que não podemos nem ver nem ouvir; isto é, nos tornamos disponíveis, corporalmente, para um outro cujas perspectivas não podemos antecipar nem controlar completamente. Dessa maneira, eu sou, como um corpo, e não apenas para mim mesma, e nem mesmo primariamente para mim mesma, mas eu me encontro, se me encontrar de todo, constituída e desalojada pela perspectiva dos outros. Então, para a ação política, devo aparecer diante dos outros de modos que

não posso conhecer, e, desse modo meu corpo é estabelecido por perspectivas que não posso viver, mas que, certamente, vivem em mim (BUTLER, 2019, p.86)

Esses acontecimentos performativos, que percorrem a universidades, evidenciam um processo de transformação a partir do encontro que se dá entre os corpos, na brecha entre o meu corpo e o do outro, num jogo de aproximações e afastamentos que vinculam e diferenciam (BUTLER, 2019).

O corpo é capaz de colocar a legitimidade dos saberes em questão, bem como os discursos de poder que operam na relação com ele, sendo assim, por si só, uma imagem de desobediência. Fator que potencializa e o torna, “ativamente contestado e destruído pela força militar e que, na sua resistência a essa força, articula a sua maneira de viver, mostrando tanto a sua precariedade quanto o seu direito de persistir” (BUTLER, 2019, p.92). O corpo indivíduo, matável, se torna forte frente a um conjunto de outros corpos, objetos, espaços e tempos que dão força e permitem a mobilidade frente às tensões expostas.

Por um lado, esses corpos são produtivos e performativos. Por outro, eles só podem persistir e agir quando estão apoiados, pelos ambientes, pela nutrição, pelo trabalho, por modos de sociabilidade e de pertencimento. E quando esses apoios desmoronam e são expostos à precariedade, eles são mobilizados de outra maneira, aproveitando os suportes que existem para afirmar que não pode haver vida corporificada sem suporte social e institucional, sem empregos permanentes, sem redes de interdependência e cuidado, sem direitos coletivos a abrigo e mobilidade (BUTLER, 2019, p.93-94).

O corpo discente se fortalece na relação com o corpo docente e, atravessa e constitui, o corpo forte institucional, que sustenta também entraves e lutas políticas constantes, de forma macropolítica, sendo, portanto, também ameaçado constantemente, econômica, política e democraticamente. A UFRGS é formada por indivíduos que compõem a vida acadêmica - docentes, discentes, técnicos, funcionários - nas mais diversas instâncias deliberativas, entidades representativas, coletivos, movimentos sociais e depois ações que compõem a organização do corpo institucional e, portanto, estruturado e gerido por relações e indivíduos.

Ao mesmo tempo que há ameaças, violações e adoecimento sendo produzido e experienciado dentro da universidade, ela é também o que une estes corpos e movimenta ações e lutas políticas em defesa da educação e da ciência. Toma a frente e sofre ataques macropolíticos, sendo corpo, objeto, espaço e tempo

onde operam políticas de aliança e formam um corpo com maior potencial de mudança. O que torna possível que se produza e divulgue, em meios institucionais, notas públicas como a do PPGPSI/UFRGS, em 2020, frente a ações racistas direcionadas a uma professora negra:

O PPGPSI vem a público manifestar seu apoio e solidariedade aos integrantes da chapa UFPEL Raiz que concorre às eleições para a Reitoria na Universidade Federal de Pelotas, pelos ataques racistas sofridos em evento virtual no dia 20 de agosto de 2020. Tendo à frente da chapa a professora Miriam Alves, cuja presença no corpo docente deste PPGPSI muito nos honra, o ataque dirigido à candidata a Reitora e ao grupo de colegas da UFPEL atinge a tod@s defensore@s da democracia e de uma universidade pública, autônoma, plural e antirracista. Reafirmamos nosso repúdio à violência abjeta dirigida aos colegas e nos somamos à comunidade acadêmica e instituições sociais na luta em defesa da garantia de direito ao debate de ideias e à afirmação de diferenças, contra o preconceito e a tentativa de apagamento da presença negra na universidade. Endossamos, por isto, as notas públicas já emitidas pelo CRPRE e pela ADUFPEL.

Ao mesmo tempo que serve de frente política de enfrentamento e transformação social, se torna também o corpo que sofre os ataques macropolíticos que dialogam com as políticas estatais vigentes de cada período histórico, em maior ou menor proporção. Como podemos constatar, ainda no final de 2018, o Ministério da Educação publicou uma nota técnica modificando o critério para a nomeação dos reitores das instituições federais, interferindo diretamente na autonomia e na democracia institucional da comunidade acadêmica (NEALDO, 2019).

Somado à isso, no início de 2019, entrou em tramitação na Câmara dos Deputados a PL 246/2019 que visava implementar, novamente, o Programa Escola Sem Partido, em busca de uma suposta neutralidade que visaria o fim de qualquer “doutrinação” que contrariasse os interesses dominantes. Abraham Weintraub, então ministro da Educação, chegou a defender a possibilidade de filmar professores em sala de aula, mesmo que juridicamente fosse inconstitucional (FORUM, 2019), fazendo com que o Programa repercutisse publicamente, como uma nova ameaça à autonomia e à liberdade de expressão. Ação que possui repercussões, macro e micropolíticas, que ficam nítidas na narrativa docente construída na Semana Pedagógica quanto ao medo da censura e da intervenção estatal em universidades públicas, assim como os cortes de bolsas e a falta de verbas para a educação.

Vivemos um contexto de precarização das condições de trabalho, de ensino e aprendizagem na Universidade Pública. Isso se refere tanto às questões estruturais concretas como a falta de recursos, falta de espaços físicos e demais estruturas (transporte, bens móveis) ou a presença de estruturas inadequadas às demandas (falta acessibilidade, equipamentos ultrapassados). Diversas vezes os processos despendem recursos próprios para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão (importância de documentar e registrar esses gastos). Esse cenário agrava-se pela distribuição desigual dos recursos dentro da Universidade e dentro do próprio Instituto de Psicologia. A precarização das condições de trabalho afeta as relações entre professores e estudantes (RELATÓRIO SEMANA PEDAGÓGICA, IP-UFRGS, 2019).

Vale ressaltar que houveram, entre 2019 e 2021, cortes de verbas relacionados à permanência estudantil, que evidencia as mudanças que foram ocorrendo na universidade e que fazem com que ela se torne novamente algo ameaçador ao governo, na medida em que a proporção de pessoas autodeclaradas pretas e indígenas triplicou nas universidades públicas nos últimos anos.

Em 1999, eles eram apenas 15 a cada 100 estudantes, embora representassem quase metade da população brasileira. A partir de 2000, a participação de negros e indígenas só aumentou, graças a políticas públicas de ação afirmativa e democratização do ensino superior. [...] Com isso, a parcela de alunos negros e indígenas nas universidades triplicou em 20 anos no Brasil: em 2019, eles eram 46 a cada 100 (CEARÁ; AMOROZO; BUONO, 2021)

Com uma redução de R\$ 1,2 bilhão de orçamento, a permanência de estudantes mais vulneráveis, a assistência estudantil, o pagamento de despesas como energia elétrica e até pesquisas de combate à COVID-19, ficaram ameaçadas, já sendo possível perceber uma correlata evasão estudantil. Segundo um estudo da Andifes, 26,6% dos discentes da graduação têm renda de até meio salário mínimo (ISTOÉ, 2021). Sendo possível afirmar que:

As verbas de órgãos de pesquisa vêm caindo ano a ano, o que reduz a atratividade da atuação em ciência no Brasil e elitiza a carreira, afirmam especialistas. O orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), uma das principais entidades de fomento de pesquisa, que é mantida pelo MEC, é o menor em 10 anos. Como consequência, as universidades vêm complementando com o próprio orçamento as bolsas de pesquisa, algo que fica inviabilizado com o corte nos recursos (HARTMANN, 2021).

O corpo institucional sofre diretamente os efeitos dos discursos midiáticos e políticas governamentais que regem jogos de poder, de saber e modos de ser, ao mesmo tempo que também age, institucionalmente, sobre os corpos que o constitui

e é, igualmente, afetado por esses corpos. Se, em 1999, a educação superior era, predominantemente, branca, hoje, em 2021, podemos constatar um novo cenário que ainda evidencia uma grande desigualdade social, mas coloca em discussão temas como raça, orientação sexual e gênero, buscando trabalhar a diversidade e a inclusão, o que antes era impensável para a cena acadêmica política do país.

A aliança, enquanto operador conceitual proposto por Butler, se sustenta por um conjunto de modos próprios de sociabilidade, e não deve ser reduzida a um aglomerado de indivíduos, posto que a ação da aliança se manifesta “entre” aqueles que participam, no espaço de sociabilidade e de apoio (2019).

Em outras palavras, o aparecimento não é um momento necessariamente morfológico quando o corpo se arrisca a aparecer não apenas para falar e para agir, mas também para sofrer e comover, para engajar outros corpos, para negociar um ambiente do qual se depende, para estabelecer uma organização social com o objetivo de satisfazer as necessidades? Na verdade, o corpo pode aparecer e significar de maneiras que contestam a maneira como ele fala ou mesmo contestam a fala como seu exemplo paradigmático (BUTLER, 2019, p.97).

Os corpos dentro da UFRGS, no emaranhado das tensões entre docentes e discentes, fazem emergir um espaço de encontro e contestação da legitimidade de estruturas políticas. Dessa forma, “assumem o controle do espaço público, a história material dessas estruturas também atua sobre elas, tornando-se parte da sua ação, refazendo uma história no meio dos seus mais concretos e sedimentados artifícios” (BUTLER, 2019, p.94-95).

NÍVEL 3

Às vezes os leitores vivem num mundo paralelo e às vezes imaginam que esse mundo entra na realidade (PIGLIA, 2006, p.12).

QUEM ESTE JOGO PENSA QUE VOCÊ É? UMA PISTA ENTRE-ESPAÇO

Seguindo os rastros deixados por Butler, em momentos revolucionários não seria possível afirmar o que atua como espaço político - ou em que tempo estamos - já que a relação entre espaço e tempo é alterada de diferentes maneiras e expõe a violência de diferentes formas, nublando a distinção entre “dentro” e “fora”, o “eu” e o “outro” (2019).

As cartas abertas, os trabalhos expostos pelos corredores, as notas públicas, a narrativa coletiva docente, ou os comentários no Previamente Hígido e a Campanha “Não é Normal”, se compreendidos enquanto uma ferramenta estratégica, política, pedagógica - com caráter textual argumentativo, individual ou coletivo - marca não apenas uma forma de expressão onde é possível “erguer a voz” mediante possíveis silenciamentos, como também marca um tempo e um local. Há condições de possibilidades e encontros que sustentam o aparecimento desses rastros de experiências que nos servem de pista neste jogo. O tempo de pensar a carta, o tempo de produzir conjuntamente, o tempo do envio e o tempo da chegada, o tempo do encontro ou da esquiva. Há, não apenas um corpo, mas corpos que se relacionam o tempo todo, em diferentes condições e possibilidades.

Ao pensar a sensação de inimigo interno, de medo, angústia e desamparo, ou, como já afirmado por uma colega, a fatídica frase, “isso aqui é uma guerra”, não é difícil emergir desses fragmentos a imagem da trincheira, de um abrigo seguro, com aliados confiáveis, para aguentar e travar o embate. Assim como o uso de cartas-abertas à comunidade se tornou uma forma de diálogo dentro da universidade, durante as guerras, as cartas foram e, ainda são, a ponte que interconecta em meio a tensão. Não à toa, muitos livros foram escritos a partir da correspondência de soldados, nos períodos de guerra, como uma forma de compreender o que se passava entre os sujeitos imersos naquele contexto, perfurando o campo macropolítico do discurso do poder.

Durante alguns séculos os historiadores marginalizaram as vidas minúsculas para debruçarem-se sobre as maiúsculas do poder. Vista assim, a guerra era uma história de planos, escaramuças, estratégias, generais, glórias e derrotas. Os soldados eram uma magnitude, um número no campo de batalha. “As pessoas a quem a história se refere só aparecem como figuras acessórias, como um pano de fundo, como uma massa escura no fundo da cena”, escreve Hans Magnus Enzensberger (CONSTENLA, 2018).

As cartas, de forma geral, não buscam se orientar por regras ou códigos bem definidos e científicos, mas possuem a capacidade de falar de experiências, ainda que sejam no formato de uma carta-aberta - endereçada à toda comunidade acadêmica - não deixam de ser uma abertura à narrativa. Mesmo que diga respeito a coisas aparentemente objetivas, há sempre uma dinâmica de afetos e formas de encontros, ou desencontros. Tomo, portanto, a compreensão dessas enquanto narrativas, narrativas endereçadas e constituídas de todas as formas, desde as

paredes que constituem a UFRGS até as notas públicas e as vivências que preenchem o espaço e o tempo, do que é dito e vivido, dentro da universidade.

O endereçamento é um termo muito utilizado na indústria do cinema, pois, assim como as cartas, os filmes são feitos para alguém. O termo carrega uma estrutura teórica, política e de compreensão e mudança social, que impõe questões como, por exemplo: “quem este filme pensa que você é?” (ELLSWORTH, 2001, p.12).

Essas questões têm a ver com a relação entre o “social” e o “individual”. Questões como: “qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, a estrutura de um romance e a interpretação feita pelo leitor, uma pintura e a emoção da pessoa que a contempla, uma prática social e a identidade cultural, um determinado currículo e sua aprendizagem?”. Em outras palavras, qual é a relação entre o lado de “fora” da sociedade e o lado de “dentro” da psique humana? (ELLSWORTH, 2001, p.13)

A aposta do endereçamento consiste no fato de que, caso você consiga prever a relação entre o texto de um filme e a experiência de quem o assiste, você se tornaria capaz de controlar ou influenciar o espectador e como ele compreende o texto, ou poderia, igualmente, ensinar a “resistir ou subverter quem um filme pensa que eles são ou quem um filme quer que eles sejam” (ELLSWORTH, 2001, p.13).

Eis aqui uma maneira de conceptualizar esse processo: existe uma poltrona no cinema para a qual aponta a tela do filme, uma poltrona para a qual os efeitos cinematográficos e as composições dos quadros estão planejados, uma poltrona para a qual as linhas de perspectiva convergem, dando a mais plena ilusão de profundidade, de movimento, de “realidade”. É a partir dessa posição física que o filme parece atingir seu ponto máximo (ELLSWORTH, 2001, p.16).

Entretanto, ainda que os filmes, as cartas, os jogos e demais materiais visuais sejam endereçados para alguém, esse alguém pode não ser a pessoa originalmente pretendida. Quem vê o filme nunca é apenas quem o filme pensa que a pessoa é, “a experiência do modo de endereçamento de um filme depende da distância entre, de um lado, quem o filme pensa que somos e, de outro, quem nós pensamos que somos” (ELLSWORTH, 2001, p.21). Podem haver distâncias econômicas, temporais, sociais, geográficas, culturais, de gênero e de raça que podem separar o remetente do destinatário. Por mais que um filme possa ser pensado para um grupo específico de pessoas, dentro de uma determinada faixa etária, gênero, classe social, realidade política e ideológica, ele também pode e é acessado por outros sujeitos, como quando erra o alvo, atingindo um grupo que

inicialmente não havia sido considerado. Consequentemente, as reações e repercussões, deste filme, não estão dadas dentro do campo de previsibilidade, antecipadas e desejadas.

Há também, portanto, na teoria do cinema, um momento onde os teóricos passam a ver o endereçamento como um evento que ocorre num espaço “entre” o social e o individual, deixando de localizar o modo de endereçamento no interior do texto de um filme para o entender como um evento que nos acontece (ELLSWORTH, 2001).

Se torna possível, a partir da teoria do endereçamento, nos questionar a quem a universidade historicamente foi endereçada e como as poltronas desse cinema universitário foram constituídas para um perfil específico de estudantes. A universidade, nesse sentido, se torna a imagem de um cinema feito por homens brancos europeus, para homens brancos europeus.

Afirmação que ganha validação quando constatamos que apenas em 1837 as mulheres passaram a compor o corpo discente universitário, primeiramente nos Estados Unidos, enquanto que, no Brasil, a primeira mulher a ingressar na universidade foi Rita Lobato Velho Lopes, mulher branca nascida no Rio Grande do Sul e graduada no estado da Bahia, no ano de 1887, com a autorização do decreto de 1879 que passou a permitir mulheres na universidade, se tornando na época, a primeira médica brasileira (BEZERRA, 2010). Em contrapartida, apenas em 1909, o Brasil teve a sua primeira médica negra, Maria Odília Teixeira, e também primeira professora negra da Faculdade de Medicina da Bahia (SOARES, SERRA, MELLO, 2020). Uma diferença de vinte e dois anos.

Podemos pensar, portanto, que embora o espaço acadêmico não tenha sido construído e endereçado às mulheres, aos negros e aos indígenas, isso não os impediu de buscar formas de passar a compor esse cenário. O que por sua vez, gradualmente, com muita luta política e transformação social, ocasionou no espaço acadêmico importantes alterações. As “poltronas do cinema” foram aos poucos se modificando, assim como o público e o próprio filme.

De acordo com isso, percebemos que em 2003, entrou em vigência a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório no currículo do Ensino Fundamental e Médio, em escolas públicas ou privadas, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, temática que antes era negligenciada pelo cenário da educação brasileira (MACHADO, 2007).

A Lei nº 10.639/2003 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) dois artigos: 26-A e 79-B. O primeiro estabelece o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especifica que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. O mesmo artigo ainda determina que tais conteúdos devem ser ministrados dentro do currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Já o artigo 79-B inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro (MACHADO, 2007).

No que tange a educação superior, podemos constatar a implementação da lei de cotas que permitiu o aumento gradativo de estudantes negros e indígenas dentro da academia, o surgimento de movimentos sociais, entidades representativas estudantis e mais especificamente, dentro do Instituto de Psicologia da UFRGS, a Comissão Permanente de Combate ao Racismo Institucional do Instituto de Psicologia e o Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas, sendo pensado ainda, recentemente, a criação de uma comissão de ações antirracistas, e outra de avaliação das ações afirmativas.

O novo perfil discente e, gradualmente, docente, passou a constituir e permitir novas possibilidades dentro da universidade. Se antes as leituras obrigatórias eram em sua totalidade pautadas em teóricos brancos e europeus, a identidade e validade teórica passou a ser contestada ou compreendida como insuficiente para a nova complexidade e multiplicidade de saberes que passaram a integrar a educação superior. Ação que passou a sinalizar a necessidade de novos teóricos, bem como, a discussão de temáticas que anteriormente jamais teriam sido pauta de discussão, por não fazerem parte da realidade e do corpo branco, masculino, hétero, político e economicamente bem situado.

Discentes e docentes passaram a pesquisar e escrever a partir de suas vivências, de seus pontos de vista agora marcados e corporificados. Não apenas, o espaço e o tempo que constitui a academia, errou públicos-alvos como produziu novos endereçamentos, com novos remetentes e destinatários. Os corredores passaram a exibir novos trabalhos, com novas interrogações e provocações.

Lembro da imagem das paredes de tijolos do Instituto de Psicologia repleta de nomes, que para mim eram desconhecidos, ainda que, no momento da sua confecção, tenha havido um objetivo, uma história e um motivo que os levou a performar a estrutura da universidade. Entretanto, a sua localização ultrapassou o tempo da confecção chegando até mim, uma destinatária inesperada que, por outro

objetivo, história e motivo, resolveu numa tarde de aula da pós-graduação parar para contemplar os trabalhos expostos. Para mim, faltou informações para que eu fosse capaz de compreender o que me era contado e, no contexto de uma pandemia, em uma cena de jogo, se tornou um disparador para pensar a transformação dos sujeitos em números de óbitos. Como afirma Ellsworth:

Não importa quanto o modo de endereçamento do filme tente construir uma posição fixa e coerente no interior do conhecimento, do gênero, da raça, da sexualidade, a partir da qual o filme “deve” ser lido: os espectadores reais sempre leram os filmes em direção contrária a seus modos de endereçamento, “respondendo” aos filmes a partir de lugares que são diferentes daqueles a partir dos quais o filme fala ao espectador (2001, p.32).

Somado a isso, podemos constatar que a partir da Lei Áurea, em 1888, a população negra passou de mão de obra escrava a objeto de pesquisa, sendo produzido até os dias atuais, uma larga produção acadêmica sobre essa população (ALCANTARA, NASCIMENTO, 2018). Produção que não exatamente acessava a população negra, mas dizia sobre um imaginário branco acerca dessa população, endereçada aos brancos. Fator que, em 1970, sinalizou para o movimento negro brasileiro, a importância de tornar a educação um campo de atuação de inserção e garantia de direitos, se atentando ao fato de que a desvantagem educacional entre negros e brancos gera fortes impactos na população negra, de forma social e subjetiva (ALCANTARA, NASCIMENTO, 2018).

Indo de acordo com isso, os Quilombos Educacionais marcaram a primeira execução efetiva das ações afirmativas no Ensino Superior e sinalizaram uma importante conquista, consolidando positivamente o movimento negro num cenário de transformação social. A exemplo disso, poderíamos citar o Instituto Steve Biko - primeiro curso Pré-Vestibular voltado para negros no Brasil - criado no ano de 1992, em Salvador, agindo diretamente na inserção dos jovens negros na universidade pública (ALCANTARA, NASCIMENTO, 2018).

Conseqüentemente, podemos afirmar que a academia passou a formar um novo perfil estudantil e docente, composto por sujeitos com compreensão coletiva e política que colocaram em questão a instituição educacional, a produção da ciência e a desigualdade social no que tange o acesso ao conhecimento e a validação dos saberes que operam dentro e fora do espaço universitário.

O lugar em que se localiza o intelectual negro não é apenas o de pesquisador na academia, mas sim de intelectuais que buscam evidenciar as situações em que passam na sociedade brasileira como consequência do racismo, questionando a ciência sobre o papel que ela historicamente

exerceu na produção e na propagação do racismo (ALCANTARA, NASCIMENTO, 2018, p.12).

Se destaca, dessa forma, que nenhuma mudança ocorre sem que se crie tensões e entraves entre diferenças culturais, sociais, políticas e econômicas, entre velhos e novos padrões, do que se quer que se torne norma ou não. Conflitos que podemos ver, através dos depoimentos dos alunos, quando nos contam que “os banheiros diziam ‘fora macacos imundos’, ‘lugar de preto é na cozinha do RU’”, ou as duras críticas, que persistem com o tempo, acerca da lei de cotas como algo que seria injusto aos brancos e que potencializaria a segregação. Afirmativa que ignora a história da educação superior brasileira, que contesta essas afirmações e expõe a realidade inversa do que é dito. Se antes não havia o medo das denúncias de racismo no espaço acadêmico, também não havia espaço para que se pudesse denunciar tais ações, seja por uma violência explícita, de um corpo institucional fortemente branco, seja por um número extremamente desigual de corpos negros nesse espaço.

Os nós coletivos, que passaram a habitar os corredores da universidade pública, não se deram de forma homogênea, mas marcaram a existência de coletivos que não são os mesmos, ainda que habitem o mesmo espaço e, sucessivamente, revelem a vitória de uma política de inimizade que, reafirma e reproduz a separação dos “meus” e dos “seus”, operando dentro e fora do contexto universitário.

Como aponta Ellsworth, por meio do endereçamento da teoria do cinema, esse tipo de relação estabelece uma dicotomia entre “espectadores dominantes” e “espectadores marginais”, sendo os marginais, os que resistem à lógica imposta e se perpetua, conseqüentemente, a segregação que se tenta ultrapassar (2001). Como se questiona, a autora e docente, Ellsworth:

Podem os professores e as professoras fazer uma diferença em termos de poder, conhecimento e desejo não apenas por aquilo que eles e elas ensinam, mas pela forma como eles e elas endereçam seus alunos e suas alunas? (2001, p.42)

Seria preciso, todavia, afirmar que existe algo do incompreensível e incontrolável, entre o endereço e a resposta, onde não há como se assegurar qual será a resposta a um determinado endereçamento. A ausência de “um ajuste exato entre endereçamento e resposta torna possível ver o endereçamento de um texto como um evento poderoso, mas paradoxal, cujo poder advém precisamente da diferença entre endereçamento e resposta” (ELLSWORTH, 2001, p. 43).

O que pode um professor fazer com o espaço momentoso e volátil da diferença ou “desajuste” entre, de um lado, quem um currículo pensa que seus estudantes são ou deveriam ser e, de outro, a forma como os estudantes realmente usam o endereçamento de um currículo para constituírem a si próprios e para agir sobre a história e na história? Como os professores podem tirar vantagem do fato de que todos os modos de endereçamento “erram” seus públicos de uma forma ou outra, utilizando isso de forma interessante e criativa? (ELLSWORTH, 2001, p.44)

Se nos atentarmos ao fato de que, os modos de endereçamento sempre erram os seus públicos, podemos afirmar que o endereçamento não é a capacidade de se obter a resposta desejada dos estudantes. Uma vez que o “poder de endereçamento não é algo que os professores possam dominar, controlar, predizer ou transformar em uma tecnologia (ELLSWORTH, 2001, p.45).

Vale retomar que, tal afirmativa confirma a contradição que havia, por exemplo, na PL 246/2019, que visava implementar o Programa Escola Sem Partido, que buscava o fim de qualquer “doutrinação”. Ação que expôs, ao ser acessada pelos “erros de endereçamento”, uma intenção de censura.

Não obstante, na medida em que as relações de sala de aula são moldadas pelos antagonismos sociais e econômicos mais amplos, bem como definidos pelas relações de gênero e raça, os educadores não podem cerrar o espaço da diferença entre endereçamento e resposta. Eles jamais podem impedir o medo, a fantasia, o desejo, o prazer e o horror que fervilham no espaço social e histórico entre endereçamento e resposta, currículo e estudante. (ELLSWORTH, 2001, p.50)

A potência do espaço de diferença, entre o endereçamento e a resposta, nos abre possibilidades para o novo, fazendo emergir do caos da sala de aula, dos corredores e paredes da UFRGS, as condições para que se tensione algo para além do que está sendo dado. Se a universidade se constitui como um espaço oportuno e histórico para a propagação de violências e violações, o caos se apresenta nessa conjuntura como uma aposta que não silencia o conflito, enquanto que a paz cria o cenário de apagamento das crises que, se por um lado seria protetivo e positivo para os corpos brancos, é violenta aos corpos que possuem suas dores silenciadas como negros, indígenas, trans...

Todavia, são exatamente esses momentos de tensão, que são evitados com frequência dentro dos espaços institucionais, não sendo a educação uma exceção. Esses momentos expõem os corpos à situações de desproteção que existem no entre-espaço do que é endereçado e do que é respondido, colocando os corpos às

margens do desamparo, que para os corpos brancos se torna um evento de desconforto sem precedente.

Me recordo de um evento, quase que apagado da minha memória, onde no terceiro ano do Ensino Médio, por um motivo que não me lembro ao certo, minha turma se encontrava em desacordo, com evidentes problemas de relacionamento. Na época, um professor ao perceber que o conflito se estendia, mesmo que nas sutilezas de um silenciamento, optou por abrir mão do seu período de aula para que a turma pudesse discutir o que a incomodava no âmbito das relações. Lembro que a discussão foi intensa, de acordo com as vivências da adolescência, e que o “estouro” da crise em sala de aula possibilitou a criação de algo novo nesse espaço.

Penso agora, se o mesmo teria ocorrido se não fosse uma escola particular, se não fossem alunos em sua maioria brancos, se não teríamos sido vistos apenas como “encrunqueiros”, como uma turma “problema”, cuja situação deveria ser resolvida fora do espaço escolar. Não que isso deva ser obrigação da escola, ou dos docentes, quando também não há, nem mesmo incentivo e amparo, para que esses possam fazer, minimamente, o seu trabalho em instituições públicas.

Dúvidas que, novamente, exemplificam como as relações micropolíticas são constantemente e massivamente atravessadas pelas relações macropolíticas, criando campos de inimizade onde se é mais fácil desatribuir responsabilidade e burocratizar as relações, segmentar, segregar - como se as micropolíticas não dessem sustentação para os discursos macropolíticos, e vice-versa.

Vale ressaltar que, o texto científico amparado por uma lógica dita “neutra” encobre, pelo seu significado, as violências do poder vigente e os alunos, ao se mostrarem contrários ao que está sendo dito, passam a ser vistos como “problemáticos”. Dessa forma, pelo endereçamento se cria tensões que reafirmam lógicas duais como bons e maus, uma vez que:

mesmo quando os professores estão se endereçando aos estudantes com uma atitude ou com um tom de voz “neutro”, sem qualquer referência às (ou ao aproveitamento das) fissuras entre textos e leitores, os termos de seu endereçamento tentam “colocar” os estudantes no interior de relações de conhecimento, desejo e poder. E os estudantes, por sua vez, respondem aos modos de endereçamento em termos que colocam os professores e os currículos no interior de relações circulantes e conflitivas de conhecimento, desejo e poder. (ELLSWORTH, 2001, p.63)

A resistência é, com frequência, patologizada como uma incapacidade de compreensão que aparece em afirmativas como a de que “cotistas possuem menos

neurônios” ou o caso da colega indígena, afastada do seu filho na moradia universitária, diagnosticada com depressão. Assim, vai se performando no interior da universidade relações que ora se aproximam, ora se afastam ilustrando os jogos e relações de poder que se dão por meio de ações violentas, ainda que haja uma intenção de diálogo. Como coloca em questão Ellsworth:

nos currículos e nas conversações sobre gênero, raça, sexualidade, etnia, o espaço entre um endereçamento e a resposta de um estudante é um espaço confuso e emaranhado, atravessado pela história, por interesses e pela ignorância. Quando alguém me convida para o diálogo, ela me convida para uma prática particular que também existe em relação àquelas histórias, interesses e ignorâncias e neles está envolvida. E aquelas pessoas que iniciam o diálogo, não importa quão “imparciais” ou “abertas” sejam suas intenções, não podem deixar de se colocar em relação a mim, a outros, à história. James Baldwin (1963) enfrentou isso em “Uma fala para os professores”, quando ele falou sobre ser endereçado – chamado – como um “crioulo”. “Se eu não sou o que dizem que sou, então isso significa que você também não é aquilo que você pensava que era. E é isso que constitui a crise” (2001, p. 68).

A professora da UFPR não se reconheceu racista, na sua fala em sala de aula, e foi inocentada juridicamente. Entretanto, isso não destitui o fato de que suas alunas afirmaram uma ofensa e se sentiram ofendidas racialmente. Como aparece no depoimento da aluna da UFRGS: “não é sobre eles, é sobre nós, sobre a dor que atos assim ainda nos acomete, sobre a vontade de não estar mais “ali”, sobre a sensação de impotência frente a um racismo tão descarado”. O cenário se reatualiza, a partir de relações de inimizade, que perpetuam uma ação colonizadora e violenta no interior das formas de socialização que nos excedem.

O que acontece quando a ponte de – supostamente – duas mãos do diálogo entre estudante e texto, estudante e professora, estudante e estudante, é uma ponte instável que oscila, escapa e muda de forma imprevisível? O que acontece quando aquela ponte de duas mãos é habitada por medos, horrores humanos, história e diferença? O diálogo no ensino não é um veículo neutro que carrega as idéias e as compreensões de quem fala para lá e para cá, através de um espaço livre e aberto entre os dois pontos (ELLSWORTH, 2001, p.67).

Se tudo que o que nos foge do controle é desconcertante e assustador - entendendo esse “nós” como população branca - como se pergunta Ellsworth “por que um professor ia querer viver nos domínios da ansiedade, da fantasia, do prazer e dos jogos de poder?” (2001, p.60) e somando a este questionamento, por que os discentes ou docentes negros, por exemplo, iriam querer fazer alianças com discentes e docentes brancos, historicamente violentadores? Não deveriam eles

demandar a aniquilação dos brancos? Por que iríamos querer nos deslocar das relações de inimizade?

Chegamos à impossibilidade de ajustes perfeitos entre aquilo que um professor ou um currículo quer e aquilo que um estudante compreende; entre aquilo que uma instituição educacional quer e aquilo que o corpo estudantil responde; entre aquilo que uma professora “sabe” e aquilo que ela ensina; entre aquilo ao qual o diálogo convida e aquilo que chega sem ser convidado (ELLSWORTH, 2001, p.72).

A IMPOSSIBILIDADE DA “PAZ”: UMA PISTA BARULHENTA

É desta massa que nós somos feitos? Metade de indiferença e metade de ruindade (SARAMAGO, 1995, p.19)

-----=== **CONECTANDO O JOGO** ===-----

Antes que você consiga tentar responder se você precisa dessa trincheira, uma enorme parede se ergue do solo à sua frente, sacudindo o chão e fazendo pequenas fagulhas de terra se dispersarem pelo ar numa nuvem de poeira. A parede cresce de forma determinada e imponente, se diferenciando com vigor do resto do cenário e rompendo a vibração de guerra, lama e barulho que acompanha a trincheira.

Nos levantamos do chão terroso, com um pouco de dificuldade, ainda desorientados, e com uma destreza indecisa que acompanha nossos movimentos. Temos os joelhos sujos, talvez alguns roxos e esfolados, mas nada que nos atrapalhe ou nos impeça de continuar. Nossas mãos estão sujas, com um pouco de terra por debaixo das unhas, acumuladas ao longo do percurso, tal como outras coisas indefinidas, que se juntaram ao nosso corpo desde que começamos esse jogo. Uma *sujeira* que não temos como limpar.

Dou o primeiro passo em direção à porta que rompe o muro branco, que se estende à nossa frente. Você me acompanha, passo a passo, enquanto ainda pensa na pergunta: “será que você precisa dessa trincheira?”. Somado, agora, com: será que precisamos dessa nova sala, ou deste jogo? Será que temos escolha? Quanto mais você pergunta, menos você sabe, mesmo que saiba mais do que sabia antes.

Paro ao seu lado, para olhar o interior da sala branca que, agora, nos engole num branco profundo. Paredes brancas, poltronas confortáveis, também brancas,

direcionadas a uma tela grande e majestosamente branca, que dá forma a uma grande sala de cinema branca. A sala inteira é extremamente silenciosa, com uma proteção acústica, que faz a sala ao lado parecer inexistente, de modo que se não tivéssemos saído de lá a alguns minutos atrás, provavelmente juraríamos que ela não existe. Só que, diferente das outras salas, esta possui apenas três paredes visíveis. A quarta não é possível dizer se existe, pois o olho não alcança a imensidão do horizonte que se estende, tal como o oceano que se mistura ao céu.

Você não vê a parede e, então, não sabe se está presa, mas também não vê a saída, então não sabe se está livre.

Não sabemos o que fazer, não sabemos se sentamos, se buscamos por mais pistas, se voltamos ou continuamos.

A nossa *sujeira* começa a sujar a sala, perturbando a cena branca, como se tivéssemos entrado numa sala de cirurgia e contaminado o espaço, metodicamente, higienizado e controlado. A névoa branca, que nos envolve, te faz pensar no romance de José Saramago como se, de repente, estivéssemos dentro do “Ensaio sobre a cegueira”. Me recordo de uma passagem do livro, que afirma que: “o medo cega [...] São palavras certas, já éramos cegos no momento em que cegamos, o medo nos cega, o medo nos fará continuar cegos” (SARAMAGO, 1995, p.74).

De vez em quando as paredes brancas tremem, algum barulho ecoa, alguma outra pessoa passa por nós, deixando marcas de sujeira pela sala - assim como nós deixamos também.

Às vezes parece que a sala diminuiu, mas basta dar alguns passos para trás, sem grande dificuldade, para percebermos a imensidão do espaço - a quarta, em relação às outras três paredes, nos cega numa infinidade não dimensionável.

Alguma coisa acontece entre a brancura da sala e o lado de fora. Algumas pessoas apenas saem, outras são puxadas, outras você nem consegue ter ideia do que aconteceu. Não sabemos se alguém consegue ver, saber ou entender alguma coisa. Se ficarmos tempo demais, aqui dentro, logo também deixaremos de ver - pelo menos até o próximo sacolejar. Nos encostamos, agora, nas poltronas confortáveis que se dispõem ao nosso redor constatando, assim como Saramago, no romance ficcional, que “se queres ser cego, sê-lo-ás” (1995, p.73).

E então, o que faremos?

-----=== **DESCONECTANDO O JOGO** ===-----

A questão sobre como fugir de circuitos de violência na universidade podem tornar a premissa da paz, uma resposta racional e almejada como posição resolutiva de problemas, que perpassam as sensações de guerra dentro da academia. Entretanto, se o caos marca um espaço para a mudança e a resistência carrega uma potência inventiva de novos possíveis, seria a paz uma ação não violenta ou uma palavra benéfica que encobre uma violência silenciada?

Se pensarmos os Territórios da Paz e a ação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) - tentativa de ação integrada das autoridades de segurança pública com os projetos sociais do Programa Nacional de Segurança com Cidadania (PRONASCI) - podemos compreender como a ação de pacificar pode sustentar a nomeação de violências em nome da paz. As UPPS funcionam nas favelas como um dispositivo de governo militar, que busca disciplinar a população de um determinado local a partir da vigilância policial constante, militarizando a resposta dos poderes públicos (HOFF; BLANCO, 2020).

A noção de violência passa a ser associada à vida na favela, majoritariamente negra, passando a integrar o imaginário social e cultural onde de um lado estão os “bárbaros” e de outro os “civilizados”, incitando a segregação espacial e social. A favela, nesse contexto, passa a ser lida como um problema que deve ser extinguido ou controlado, dessa forma, a polícia age como reguladora da ordem sem que se atente, por exemplo, à questão da desigualdade social (HOFF; BLANCO, 2020).

A intervenção pacificadora então possui, por um lado, um caráter civilizatório, que permite que ela seja apresentada como justa e legítima e, por outro, um caráter discriminatório, definidor daquilo que é socialmente aceitável ou não [...] contribui para a marginalização dos grupos periféricos como possibilita o surgimento de práticas e ações de eliminação e higienização social dos elementos que não se submetem à ordem social vigente (HOFF; BLANCO, 2020, p.34).

As dinâmicas de pacificação fazem parte da história do Brasil, desde o período colonial, voltados aos povos indígenas brasileiros, à população negra e aos diferentes grupos periféricos, se reatualizando com o passar do anos. Em suma, essa prática carrega uma ação “civilizadora” advinda da elite governante em relação a uma comunidade que deve ser pacificada, o que contribui para a aplicação de uma política da diferença onde o “outro” é tratado como inferior e perigoso, sendo

permitido a execução de políticas repressivas sobre o corpo situado fora da norma pretendida (HOFF; BLANCO, 2020).

Políticas repressivas que, em certa medida, também se direcionam ao corpo institucional da universidade, que com as mudanças de perfil discente e docente, passou a representar uma nova configuração de local de ameaça - na medida em que a universidade marca historicamente um lugar de ameaça à ordem, que mantém o papel de ser fonte de normalização e de resistência de forma simultânea, por emergir dentro deste espaço a figura do “outro”. A UFRGS, e demais universidades públicas, se tornam foco de discursos midiáticos que contestam o seu valor e a sua conduta como ilustra a comparação, da universidade pública a um espaço de “balbúrdia”, onde a “desordem” deve ser “civilizada”. Comentário que acompanha uma ameaça, e execução concreta, de ações repressivas em forma de cortes de verbas, o que impossibilita ou dificulta o trabalho docente, discente e técnico, e não deixa de configurar uma forma de silenciar a produção acadêmica através da precarização.

A pacificação não marca o êxito da paz, mas a prática colonial que, por meio de ações violentas, impõe uma norma e silencia todas as outras possibilidades de vida e saberes. O pensamento de ações pacificadoras opera dentro da lógica da dualidade entre “nós” e “eles” e reafirma a política da inimizade, sendo esse um resultado positivo e desejado da democracia moderna neoliberal.

Tadeu de Paula Souza, ao pensar nos ataques ao Sistema Único de Saúde e nas lutas contra a privatização da saúde brasileira, faz uma relevante diferenciação afirmando que, embora as lutas sociais se refiram a uma política do comum, nem todo espaço público coincide com o comum (2018). A política do comum carrega uma potência revolucionária, na medida em que torna a vida social não passível de ser apropriável, reestruturando as relações sociais a partir do comum (SOUZA, 2018). Dentro dessa perspectiva, podemos pensar que a lei de cotas busca garantir a execução de uma educação superior pública, colocando o conhecimento como um espaço do comum, porém, como alerta Souza, o fato de uma instituição ser pública não assegura uma política do comum.

O comum, ao qual se refere Souza (2018), estaria associado a um compromisso com a coletividade, o que se aproxima da aposta de Butler acerca da construção de uma política de alianças. Sendo que, diferentes lutas e movimentos

sociais estruturam o comum como um prelúdio político e uma espécie de “carne da democracia” (SOUZA, 2018). O sujeito moderno, advindo da sociedade democrática, assume a esfera privada, de forma competitiva e individualista, se retirando da esfera pública e do espaço do comum. Restrito à esfera privada, o sujeito moderno passa a ter uma representação política limitada, e encontra no mercado a possibilidade de exercer o seu poder (SOUZA, 2018).

A moral do ‘bem comum’ como finalidade do homem se vê agora lançada a uma esfera bem específica da vida, a espiritual. O homem universal que a modernidade quer fundar a ferro, fogo e sangue é ao mesmo tempo o homem paranoico “lobo do próprio homem”, que necessita de uma mediação política transcendente e o homem essencialmente egoísta, que necessita da concorrência para se realizar na esfera social. Essa natureza humana que se imporá como universal, marca o momento inaugural da branquitude como estética, ética e política do capitalismo, derivando em um amplo e longo processo de expropriação e exploração do comum em escala global (SOUZA, 2018).

Esse modo de subjetivação paranóide e individualista instala um violento obstáculo para pensar um sujeito com comprometimento coletivo, visto que, “se somos essencialmente lobos de si e universalmente egoístas, o comum não tem qualquer serventia ou viabilidade política e institucional” (SOUZA, 2018).

A década de 1960, coloca em evidência a desigualdade social fazendo uma relevante distinção ao marcar que essa, se manifesta de forma ainda mais brutal entre negros e mulheres, sendo as mulheres negras as mais prejudicadas (SOUZA, 2018). Se passa a conceber as diferenças de gênero e raça e seus processos de subjetivação, como condição fundante das desigualdades sociais. Se torna necessário, a partir deste momento, a nomeação e afirmação das diferenças como forma de luta política, e emerge no cenário social “um novo grito do comum” (SOUZA, 2018). O pensamento interseccional, principalmente de autores negros e feministas, colocou em foco os territórios identitários e traçou um novo panorama político do comum.

O movimento de expropriação generalizado que se acentuou nos anos 90 e se fortaleceu com a crise financeira de 2008, forneceu as bases para o surgimento de um “devir-negro do mundo”. Dado que, “se o negro foi o modo como os brancos nomearam os povos expropriados e escravizados, agora tal realidade se apresenta a toda humanidade numa divisão entre os 1% e o restante de toda a humanidade: uma necropolítica” (SOUZA, 2018).

Emerge nesse cenário, em contrapartida, uma onda de críticas negativas ao movimento identitário negro, por parte de pesquisadores brancos, que questionaram o fato do movimento negro criar uma barreira à produção do comum, se fechando à diferença. Em resposta a essa crítica, Souza afirma que:

a possibilidade de um negro se diferenciar da determinação subjetiva que o branco lhe impôs está muito mais acessível no encontro com outros negros do que com brancos. Trata-se de um devir negritude do comum nos termos colocados pela intelectual negra Neusa Santos Souza em 'Torna-se Negro'. Do mesmo modo as mulheres entre si, e os gays entre si, e as trans entre si. Primeiro é necessário diferenciar-se da determinação heteronormativa, misógina e racista no encontro com o semelhante. A aliança constitutiva de um devir comum das diferenças sujeitadas pode produzir acumulação de potencia para equivocar o lugar do homem branco hetero e criação de um si negro. Isoladas, essas diferenças não ganharão expressão institucional pois não será por livre e espontânea vontade que o branco vai ceder o seu lugar de poder. Logo, não se trata de esperar que esses grupos identitários se abram, mas que esses movimentos identitários produzam uma abertura no movimento identitário dos homens brancos heteros cis. O mundo branco deve se abrir rumo à dissolvência e não o contrário (SOUZA, 2018).

Souza nos alerta para o fato de que a branquitude percebe, no discurso do comum, uma potência no encontro com a diferença e se apropria deste discurso de forma que, promove positivamente a sua própria diferenciação. A apropriação deste encontro com a diferença, pelo homem branco hétero, como aposta ético-política, exprime um lugar de fala onde o encontro com o "outro" permite que esse se distinga e, conseqüentemente, se afaste do seu lugar de poder. Por outro lado, para os modos de vida marginalizados e patologizados, a possibilidade da diferenciação positiva é mais viável no encontro com o seu semelhante, uma vez que, o encontro com o branco é historicamente aniquilador.

O que Souza coloca em questão é que, mais vale para a constituição do comum um processo de diferenciação, do que o encontro trivializado das diferenças. Os movimentos identitários buscam se fortalecer de forma estratégica e, quem se situa numa perspectiva de privilégio, pode acabar cometendo o erro de leitura que compreende e afirma que tais movimentos produzem a segregação, enquanto que produzem a diferenciação (SOUZA, 2018). Souza afirma ainda que:

Existe um objetivo dos movimentos identitários de se chegar a um estágio em que essas identidades não sejam mais necessárias, porém isso só irá acontecer quando o lugar identitário do branco, como medida e verdade, for dissolvido. Há, portanto, um desejo de comum, uma dissolução da raça como medida e critério que passa por um devir-negritude do comum. A identidade, o encontro com o semelhante como signo de potência se

expressa aqui como território de luta, estratégia, meio de passagem, criação de abertura num mundo fechado (2018).

As fraturas no corpo institucional, discente e docente, as ameaças macropolíticas que culminam numa precarização do corpo institucional e, em sequência, nos corpos que habitam os corredores da universidade, e as tensões em sala de aula, reuniões ou grupos de trabalho, passam, dessa forma, a apresentar na rachadura, a potência para uma política do comum e de alianças, que não apazigua, e que ao não apaziguar, produz diferenciações.

Retomo, neste momento, o ano de 2016, onde houve diversas ocupações estudantis em diferentes instituições de ensino como resposta à proposta de corte nos investimentos públicos e demais ameaças de retrocesso. Penso nesse momento como forma de contextualizar e evidenciar as lutas sociais e a construção de coletivos identitários e espaços de diferenciação dentro da UFRGS, que já ocorriam em 2016, permitindo uma política de alianças em conjunto com o bem-comum. Para tanto, em Setembro de 2016 ocorreu a primeira ocupação motivada pela tentativa de alterar a modalidade de ingresso, pela reserva de vagas, que restringia a entrada de cotistas.

Foi organizada uma aula aberta na reitoria da Universidade, em que se encaminhou, por maioria de votos, a ocupação da Reitoria. A ameaça de alteração nos critérios de ingresso pelas cotas foi profunda o suficiente a ponto de reunir diversos coletivos de negras e negros em torno de um objetivo comum. Assim, teve origem o Movimento Balanta e o seu lema: "Nenhum Cotista a Menos". Durante a ocupação, simbolicamente nomeada de akilombamento, negras e negros aprofundaram conhecimentos sobre a Lei Federal e as normas locais de aplicação da reserva de vagas. Era preciso ter argumentos sólidos para mostrar que as mudanças propostas eram ilegítimas [...] Na ocupação, a principal questão a ser tratada era o ataque ao programa de ações afirmativas e, em uma perspectiva mais ampla, o racismo institucional presente nos processos burocráticos das universidades brasileiras [...] Por fim, em 2016, as exigências do Movimento Balanta foram todas atendidas, sinal de que a ocupação pode ser considerada um instrumento político eficaz. Para além de manter a possibilidade das candidatas e candidatos cotistas [...] a ocupação conquistou o direito de que elas e eles ingressassem na universidade não somente no segundo semestre, como até então ocorria, mas nos dois semestres (ROSA et al., 2018, p.64).

Posteriormente, a UFRGS passou por vários outros movimentos de ocupações com diferentes motivações, como a reforma do Ensino Médio, o projeto Escola Sem Partido e a emenda constitucional (PEC 55) que congelou os gastos públicos em Saúde, Educação e Seguridade Social por vinte anos, tendo as

ocupações, nessa época, recebido o apoio de diversos cursos e institutos da universidade.

Essa atitude gerou a necessidade de realizar a autogestão do espaço, por meio de assembleias que funcionassem como instâncias deliberativas, capazes de organizar as tarefas entre grupos de trabalho responsáveis pela limpeza, segurança e alimentação. As ocupações mantinham diversas atividades públicas diariamente, como aulas abertas, cine-debates e oficinas. As redes sociais foram instrumentos fundamentais para divulgar a programação, alcançar o público externo, trocar informações entre as diferentes ocupações, solicitar doações e manter diálogo com toda a comunidade acadêmica (ROSA et al., 2018, p.65).

Ações que contextualizam uma prática voltada à comunidade que dizem de uma gestão, representação e fortalecimento coletivo dos discentes em relação com outros discentes e agentes educacionais, movimentos sociais e pautas macropolíticas perpassando uma preocupação ético-política.

Ficou deliberado em assembleia que pessoas negras - mulheres e homens - só trabalhariam na cozinha e na limpeza se quisessem, pois a maioria de trabalhadoras e trabalhadores terceirizados ocupando essas funções são negras e negros. Ainda assim, não por acaso, tais tarefas foram realizadas por mulheres, evidenciando como o marcador de gênero demonstra a reprodução de papéis desiguais, mesmo por quem se propõe a desconstruí-los no interior de uma luta coletiva. As ocupações são espaços de disputa política por protagonismo. Funções como falar ao microfone, dar informes e escrever textos também trazem à tona o debate sobre a distribuição de tarefas. [...] Nos primeiros quatro dias de ocupação, surgiu uma onda de denúncias de racismo explícito no interior das ocupações em toda a UFRGS. Era preciso que os estudantes não apenas discutissem, mas principalmente, agissem sobre as desigualdades que buscavam combater. [...] A primeira reivindicação sugeria que as demandas das ocupações não entrassem em conflito com as atividades do mês da consciência negra na UFRGS, previsto para ser realizado ao longo de novembro de 2016. As programações deveriam ser conciliadas e integradas. Logo, foi deliberado que, entre as principais atividades oferecidas pela ocupação, duas seriam sobre a temática racial. A segunda reivindicação, a partir da criação de uma lista com teóricas/os negras/os acerca das relações raciais e da elaboração de um programa, foi que houvesse uma disciplina obrigatória, de caráter interdepartamental, para tratar da temática racial (ROSA et al., 2018, p.65-66).

A narrativa discente, acerca dos movimentos de ocupação, ocorridos em 2016, nos ajuda a visualizar o que ocorria no âmbito das relações dentro dos corredores da universidade, nesse período, e que jamais poderiam ter sido impressas nas páginas de um jornal, com a mesma intensidade e sensibilidade. Com facilidade se pode perceber os entraves que se dão, de um lado pela busca por garantia de direitos e, por outro, por ações de repressão e silenciamentos que operam entre os próprios alunos e professores. Sendo que, tanto o corpo

institucional como os corpos discentes e docentes oscilam, ora em aliança, ora em discordância e, a partir desses movimentos, se relacionam com os discursos de poder e ações macropolíticas que rompem os muros da universidade.

Assim, ainda que se fale de um contexto de lutas que se assemelha a uma sensação de guerra, com a ideia de um perigo iminente e um inimigo em potencial - que destaca a necropolítica e as relações de inimizades - se percebe importantes avanços e conquistas, com positivos encontros e construção de novos saberes e teorias que colocam em cheque a colonialidade do saber e as práticas de violência que operam dentro da universidade.

POR QUE JOGAMOS? UMA PISTA QUE DANÇA

A questão deixa de ser a de viver na expectativa do fim do mundo, mas, sim, a de como viver depois do fim, ou seja, depois da perda, na separação. Como refazer o mundo depois da sua destruição? (MBEMBE, 2017, p.52)

A pergunta do “por que jogamos?” poderia ser por quê pesquisamos, ou por quê lemos, por quê escrevemos ou por quê nos movimentamos nessas salas de jogo e, embora possam parecer perguntas que à primeira vista possam ser fáceis de responder, atrevo dizer que talvez não tenham uma resposta, ou que a resposta esteja sempre em constante mudança. Cito uma docente do grupo de pesquisa E-politics que uma vez disse que, para ela, o pesquisar era um misto de paixão e fúria. Sinto, até o presente momento, que tal afirmativa explicita bem uma possível resposta, contudo são afetos e, afetos são movidos por diferentes motivos, com diferentes intenções, em diferentes tempos e com diferentes respostas e, ainda assim, são indiferentes ao terror da necropolítica.

Dessa forma, essa escrita-jogo se iniciou a partir da compreensão do meu corpo como mediador das relações que estabeleço, com a produção dos saberes que operam dentro da academia, e como essa reproduz uma dimensão imperial do conhecimento. Percepção que, inicialmente, me fez constatar e entender a universidade enquanto espaço de violência, dispositivo de controle da vida e ferramenta disciplinar colonial, capaz de produzir o aniquilamento de corpos e saberes - seja pela via do epistemicídio, seja pela via do adoecimento físico, psíquico ou sócio-cultural.

Se tornou, então, uma preocupação ética buscar compreender como poderíamos nos locomover no espaço acadêmico, de forma que não reproduzisse ações violentas e, a partir disso, como poderíamos formar alianças políticas e éticas, dentro do espaço universitário, que nos possibilitasse escapes das formas preestabelecidas de se relacionar e produzir conhecimento, indo de acordo com a proposta de desobediência epistêmica formulado por Mignolo.

A renúncia a um olhar que contemplasse apenas discursos macropolíticos sobre a educação superior, nos possibilitou entrar em contato com o campo das relações que operam ao nosso redor e, a partir de nós, dentro da UFRGS. A esfera do sensível, que emerge a partir da micropolítica, complexifica o olhar acerca do que nos acontece e, paulatinamente, performa jogabilidades de como habitar, sentir e responder a academia.

Se por alguns momentos a instituição educacional e, por assim dizer, a sala de aula, foram capazes de se tornar um cinema branco feito por homens brancos, para homens brancos, em outros momentos foi evidente constatar os movimentos de resistência, os debates e críticas a textos e situações vividas dentro da UFRGS, movimentos sociais, éticos e políticos que preenchem as paredes e as vidas que habitam o espaço universitário.

A partir disso, se tornou possível afirmar que ler um texto acadêmico não se restringe ao ato da leitura, mas há tudo que desencadeia no momento anterior, presente e posterior à ação de ler. A pergunta a quem o texto é endereçado e, a quem ele atinge e erra, o que ele afeta, sensibiliza, adocece, silencia, oculta ou sufoca, também contempla a crítica sobre qual ponto de vista foi escrito o que leio, qual o ponto de vista que parte o meu olhar, quando leio, e quais outros pontos de vista posso perceber após localizar o meu ponto de vista. Sendo necessário, também, o reconhecimento de que há informações que não serei capaz de identificar - como opera Butler a partir do conceito de opacidade, na ética de uma narrativa de si.

Assim, podemos afirmar, então, que “rastrear o modo como a figura do leitor está representada na literatura supõe trabalhar com casos específicos, histórias particulares que cristalizam redes e mundos possíveis” e que são, constantemente, atravessadas, constituídas e constituintes dos discursos macropolíticos - que rompem a todo instante as nossas fronteiras e as fronteiras da universidade (PIGLIA, 2006, p.21). Aproveito este momento, citando Piglia, para pensar na

pergunta “o que é um leitor?”, a partir da análise do conto de Jorge Luis Borges, “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius”, que inicia com um texto perdido:

O que irrompe não é o real, mas a ausência, um texto que não se tem e cuja busca leva, como num sonho, ao encontro de outra realidade. A falta é imediatamente assimilada ao que foi subtraído. Há nisso um quê político que remete ao complô, a uma lógica cruel e sigilosa que altera a ordem do mundo. Alguém está em posse do que falta, alguém o apagou. Não é um enigma nem um mistério; é um segredo, no sentido etimológico (*scernere* significa “pôr à parte”, “esconder”). Uma página - um livro - sumiu, a carta foi roubada, o sentido vacila e, nessa vacilação, emerge o fantástico. A versão contemporânea da pergunta “o que é um leitor?” se instaura nesse lugar. O leitor perante o infinito e a proliferação. Não o leitor que lê um livro, mas o leitor perdido numa rede de signos (PIGLIA, 2006, p. 27).

A partir do conceito de epistemicídio, formulado por Sueli Carneiro e outros textos e autores decoloniais, foi possível perceber a falta de textos. A partir de tensionamentos e situações conflitivas, se tornou viável compreender, na ausência do silêncio, o encontro com os outros e conosco nesse percurso.

Como afirma a teoria do endereçamento, não importa o quanto se queira prever as ações e respostas futuras, algo sempre escapa, o alvo sempre erra, e nessa errância, encontra um novo caminho. Esse caminho abre, labirinticamente, outros caminhos, com outros erros e escapes, que durante a leitura e o encontro com outros corpos, gera movimento e, como todo movimento, gera atrito. O atrito entre dois corpos que se movimentam, movem-se, em certos momentos, na mesma direção e em outros, em direções opostas. Como uma dança, os três corpos-eixos, discentes, docentes e a UFRGS performam rastros num movimento que vai e vem em múltiplos sentidos.

Se o conhecimento, em certa medida, pode ser concebido como uma versão da história da morte - ao pensar conceitos como o epistemicídio ou necropolítica e biopolítica, construídos por uma sociedade que surgiu da colonização - há também versões de histórias de vida, que operam em contraste aos acertos de endereçamento de uma universidade colonial.

Vale ressaltar que na narrativa policial, que se assemelha ao processo da procura de pistas de uma pesquisa acadêmica, ou de um jogo de *escape room*, “o primeiro suspeito é o outro social, aquele que pertence à minoria que rodeia o mundo branco, no interior do qual estão se desenvolvendo as versões paranóicas daquilo que a ameaça supõe” (PIGLIA, 2006, p. 82).

O ato de ler - ou de pesquisar - constitui o sujeito da verdade e expõe o outro à figura do bárbaro que habita um suposto lugar de “não saber”, como demonstra Grada Kilomba, ao traçar o paralelo entre o silenciamento do sujeito escravizado e a produção do saber acadêmico, ou até mesmo nas ações de intervenção “pacificadoras” de caráter “civilizatório” dos territórios da “paz”. A ordem política opera na soberania de um corpo que adia a morte de quem a ele pertence, minimizando precarizações em detrimento de outros.

Dentro da universidade se cria os entraves entre texto e prática, teoria e vida política, exemplificando a afirmativa de Haraway sobre a ciência ser um texto que produz mundos e movimentos de poder e, como prova bell hooks, há muito sendo dito e vozes se erguendo. O que, conseqüentemente, faz com que os conflitos se tornem evidentes e a tensão seja a força que resiste ao silenciamento. Se expõe, assim, as nossas partes fragmentadas e as nossas opacidades que nos corporificam no atrito. Fica evidente que “há uma tensão entre o ato de ler e a ação política. Certa oposição implícita entre leitura e decisão, entre leitura e vida prática” (PIGLIA, 2006, p. 98).

O movimento entre salas provocou deslocamentos onde novos e mais complexos problemas se apresentavam para nós, instigando a produção de novas possibilidades de jogabilidade a cada situação conflitiva. Foi possível compreender que, ao mesmo tempo em que a universidade é produtora de violações e violências que orientam relações de poder-saber-ser - com heranças colonialistas re-atualizadas para a era do neoliberalismo - ela também produz tensionamentos entre o corpo discente, docente e institucional, que abrem possibilidades para resistências dentro da academia. Nessa perspectiva, a ideia do caos funciona como uma aposta que não busca apaziguar, mas evidenciar os movimentos e possibilidades de alianças políticas num espaço do comum.

Em relação à branquitude, se torna fundamental a marcação do ponto de vista do qual partimos, assim como a compreensão das possibilidades e limites do nosso conhecimento, se atentando à opacidade dos nossos sistemas visuais e à implicação ética no encontro com o outro. O que, por sua vez, compreende a necessidade de sustentar o desamparo como coragem afirmativa, que se recusa a manter políticas de inimizades, abrindo campos de sociabilização que se dão nas interferências, nos barulhos entre o texto e a resposta, e no que escapa e se transforma no cenário social.

A desobediência epistêmica, formulada por Mignolo, abre o espaço de tensão no exercício de um pensamento fronteiro e dialoga com os movimentos de forças dançantes que performam a universidade. Essa desobediência abre as possibilidades de escape, numa “inclinação deliberada para ler mal, para ler fora do lugar, para relacionar séries impossíveis” (PIGLIA, 2006, p. 27) que não ocorreriam sem o encontro, na potência do olhar micropolítico. Logo, se torna possível afirmar, como Piglia, que “a ficção não depende apenas de quem constrói, mas também de quem lê. A ficção é uma posição do intérprete” (PIGLIA, 2006, p.28).

-----=== **CONECTANDO O JOGO** ===-----

E então, o que faremos?

A pergunta ecoa na sala, e na nossa cabeça, e é ao mesmo tempo silencioso e barulhento, como uma vibração que irrompe contra o nosso corpo. O ar se torna denso, entre os pulmões, e parece que você precisa fazer mais força do que de costume, para sentir o ar entrando pela boca e ativando os nossos sentidos de luta e fuga.

Você sacoleja um pouco o tronco do corpo e coloca os ombros para trás, na tentativa de estalar algumas costelas. Você gira a cabeça, para a esquerda, fazendo um círculo completo com a ponta do seu nariz, enquanto sente o movimento interno dos músculos do pescoço, arrepiar os pêlos da sua nuca.

Você aperta suas mãos contra a poltrona branca, na qual você se encosta, e sente o músculo e os tendões passarem de uma sensação de fraqueza para a força que você exerce sobre eles, que é ao mesmo tempo cansativo e relaxante.

Você se desencosta da poltrona e caminha em retorno ao caos das trincheiras, ainda que a sala branca também pareça uma espécie de trincheira. Você passa novamente pelo arco branco, pelo qual havia entrado e é, então, nesse momento, que você vê.

Como no conto “Continuidade dos parques”, de Julio Cortázar - no meio do cenário de guerra, entre as trincheiras, sobre o chão terroso, sob o relento da dúvida, da angústia e do desamparo, você encontra uma pessoa sentada, lendo uma escrita-jogo, num arquivo de PDF.

Neste momento, nesse exato momento, ela para e se olha.

Você para e se olha.

A história entra num duplo, onde você se olha olhando.

Onde você se lê, lendo.

Como afirma Piglia, “não há dúvida que a pergunta ‘o que é um leitor’ também é a pergunta do outro. A pergunta - às vezes irônica, às vezes agressiva, às vezes piedosa, mas sempre política - daquele que olha ler aquele que lê” (2006, p.30-31) - e que está sendo lido.

Você se olha no campo de guerra, olha a vastidão à sua frente, as trincheiras ao seu lado, a sala branca atrás de você e, agora, se performa um novo labirinto, um sem paredes, um que se segue para além do que o olhar é capaz de ver. Um que te convida a seguir sem saber para onde, numa coragem afirmativa do desamparo que mistura externo e interno, teoria e prática, ficção e realidade. Que se funde à imensidão branca da ausência da quarta parede, da sala de cinema branco.

Parada na fratura entre mundos e possibilidades.

A ficção entra no real de modo inesperado; já não é o real que entra na ficção [...] não se trata de ler num livro uma vida possível que se pretende atingir, mas de ler num livro a própria história, a letra do destino (PIGLIA, 2006, p.141).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDES-SN. **Produtivismo docente pode adoecer, matar e até levar ao suicídio.** Associação Dos Professores Da Universidade Federal Do Paraná - Seção Sindical Do Andes-sn, 2017. Disponível em: ><https://apufpr.org.br/produtivismo-do-pode-adoecer-matar-e-ate-levar-ao-suicidio/><. Acesso em 02 de Novembro de 2019.

ALBERTO, Fellype. **Estudantes se organizam e cobram mais atenção à saúde mental na UFV.** G1, 2017. Disponível em:><https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/estudantes-se-organizam-e-cobram-mais-atencao-a-saude-mental-na-ufv.ghtml><. Acesso em 03 de Outubro de 2019.

ALCANTARA, Itamires Lima Santos; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **Produção de conhecimento na universidade e trajetória acadêmica de estudantes negros(as).** XCOPENE, 2018. Disponível em: >[https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538336744_ARQUIVO_Producaodeconhecimentonauniversidadeetrajetiariacademicadeestudantesnegros\(as\).pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538336744_ARQUIVO_Producaodeconhecimentonauniversidadeetrajetiariacademicadeestudantesnegros(as).pdf)<. Acesso em 17 de Agosto de 2021.

ANDIFES. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras.** Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. 2014. Disponível em:>http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduanso-das-IFES_2014.pdf<. Acesso em 03 de Outubro de 2019.

ASSEMBLEIA DISCENTE. **NOTA PÚBLICA DO/AS DISCENTES DO PPGPSI/UFRGS.** Ata, Maio, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial.** Rev. Bras. Ciênc. Polít. 2013, n.11, p.89-117.

BAUM, Carlos; MARASCHIN, Cleci. **Explorando “Arkham Asylum”: sobre vídeo game e aprendizagem inventiva.** Rev. Polis e Psique, Porto Alegre, vol. 1, n.2, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil.** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.** 2002. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BEZERRA, Nathalia. **Mulher e Universidade: a longa e difícil luta contra a invisibilidade.** Fortaleza/Ceará: Universidade Católica de Brasília e Universidade Estadual do Ceará, 2010. Disponível em: ><https://docplayer.com.br/3070777-Mulher-e-universidade-a-longa-e-dificil-luta-contra-a-invisibilidade.html> <. Acesso em 17 de Agosto de 2021.

BRASIL. **MEC lança programa para aumentar a autonomia financeira de universidades e institutos.** Ministério da Educação, Brasília, 2019. Disponível em:>http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86<. Acesso em 02 de Novembro de 2019. _____ **PL 246/2019.** Projeto de Lei. Câmara Dos Deputados, Brasília, 2019. Disponível em:>https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idP_roposicao=2190752<. Acesso em 02 de Novembro de 2019.

_____. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 979, DE 9 DE JUNHO DE 2020.** Diário Oficial da União. Disponível em:><http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-979-de-9-de-junho-de-2020-261041611><. Acesso em 15 de Junho de 2020.

_____. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 981, DE 12 DE JUNHO DE 2020.** Diário Oficial da União. Disponível em:><http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-981-de-12-de-junho-de-2020-261350379><. Acesso em 15 de Junho de 2020.

BRITO, Marcela. **Suicídio é maior entre adolescentes e jovens negros.** Núcleo de ações e pesquisa em apoio diagnóstico da Faculdade de Medicina da UFMG, 2019. Disponível em:><https://www.nupad.medicina.ufmg.br/suicidio-e-maior-entre-adolescentes-e-jovens-negros/> <. Acesso em 28 de Junho de 2021.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto?** - 5ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

_____. **Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética.** - 1º. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

_____. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia.** - 4º ed.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CAMBRICOLI, Fabiana; TOLEDO, Luiz Fernando. **Aumento de transtornos mentais entre jovens preocupa universidades.** Estadão, 2017. Disponível em ><https://saude.estadao.com.br/noticias/geral,aumento-de-transtornos-mentais-entre-jovens-preocupa-universidades,70002003562><. Acesso em 29 de Abril de 2019.

CARMONA, Elainy. **Onde estão os negros nas universidades?** Universidade Federal de Uberlândia, Brasil, 2018. Disponível em:><http://www.comunica.ufu.br/noticia/2018/11/onde-estao-os-negros-nas-universidades> <. Acesso em 28 de Junho de 2021.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Feusp, 2005. (Tese de doutorado).

CARVALHO, Rejane Nunes de. **Kanfgang Êg My Há: Para Uma Psicologia Kaingang.** Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação, LUME, 2020. Disponível em:><https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212727#> <. Acesso em 17 de Maio de 2021.

CEARÁ, Lianne; AMOROZO, Marcos; BUONO, Renata. **Proporção de Negros e Indígenas nas Universidades Triplicou em 21 Anos no Brasil.** Piauí, Folha de São Paulo, 2021. Disponível em:><https://piaui.folha.uol.com.br/proporcao-de-negros-e-indigenas-nas-universidades-triplicou-em-21-anos-no-brasil/> <. Acesso em 12 de Agosto de 2021.

CHAIB, Julia; CARVALHO, Daniel. **'E daí? Lamento, quer que eu faça o quê?', diz Bolsonaro sobre recorde de mortos por coronavírus.** Folha de São Paulo, 2020. Disponível em:><https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2020/04/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-recorde-de-mortos-por-coronavirus.shtml><. Acesso em 13 de Maio de 2020.

CIPAS. **Diversidade.** Saúde Mental, 2019. Disponível em:><https://www.ufrgs.br/saudemental/diversidade/> <. Acesso em 13 de Maio de 2021.

COSTA, Luis Artur. **O corpo das nuvens: o uso da ficção na Psicologia Social.** Fractal, Rev. Psicol., v. 26 – n. esp., p. 551-576, 2014.

CONSTENLA, Teixeira. **Querida história, te escrevo da guerra.** El País, 2018. Disponível em:>https://brasil.elpais.com/brasil/2018/01/05/cultura/1515164110_088216.html <. Acesso em 25 de Maio de 2021.

CORDEIRO, Luciane. **Professora da UFPR acusada de racismo por alunas é inocente, diz STJ.** G1, 2016. Disponível em:><http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/03/professora-da-ufpr-acusada-de-racismo-por-alunas-e-inocente-diz-stj.html> <. Acesso em 13 de Maio de 2021.

CWUR. **World University Rankings 2020-21.** The Center for World University Ranking Disponível em:><https://cwur.org/2020-21.php> <. Acesso em 15 de Junho de 2020.

DARDOT, Pierre; Laval, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal** / tradução Mariana Echalar. -1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle.** Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34. 2000.

_____. **Conversações.** Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito** - Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** - 1ed.- Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FACEBOOK. **10 anos frequentando um espaço, te faz sentir parte dele?** 2019. Disponível em><https://www.facebook.com/CarolineDamazio/posts/2236799006380688> <. Acesso em 13 de Maio de 2021.

FALKENBERG, Mirian Benites; MENDES, Thais Paula Lima; et. al. **Educação em Saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva.** In: Ciência e Saúde Coletiva, 19(3): 847-852, 2014.

FUSM. **Frente Universitária de Saúde Mental.** Página do Facebook. Disponível em:>https://www.facebook.com/pg/frentedesaudemental/about/?ref=page_interna <. Acesso em 03 de Outubro de 2019.

FÓRUM. **Dia do Professor: Educação enfrenta ameaças conservadoras e corte de verbas em governo Bolsonaro.** 2019. Disponível em:><https://revistaforum.com.br/politica/bolsonaro/dia-do-professor-educacao-enfrenta-ameacas-conservadoras-e-corte-de-verbas-em-governo-bolsonaro/> <. Acesso em 02 de Novembro de 2019.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Ética, Sexualidade, Política.** 2.ed. (Coleção Ditos e Escritos V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **História da Sexualidade 2: O uso dos prazeres.** - 1º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Microfísica do Poder.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FURLANETO, Audrey. **Ministro ataca Fiocruz e diz que 'não confia' em estudo sobre drogas, engavetado pelo governo.** O Globo, 2019. Disponível em><https://oglobo.globo.com/sociedade/ministro-ataca-fiocruz-diz-que-nao-confia-em-estudo-sobre-drogas-engavetado-pelo-governo-23696922> <. Acesso em 02 de Novembro de 2019.

G1. **Medicina: por que o suicídio nesse curso é tão comum?** 2018. Disponível em><https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/especial-publicitario/quero-bolsa/bolsas-de-estudo/noticia/2018/08/22/medicina-por-que-o-suicidio-nesse-curso-e-tao-comum.ghtml> <. Acesso em 29 de Abril de 2019.

_____. **Bolsonaro diz que MEC estuda 'descentralizar' investimento em cursos de filosofia e sociologia.** 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/26/bolsonaro-diz-que-mec-estuda-descentralizar-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia.ghtml><. Acesso em 04 de Maio de 2019.

_____. **Universidades afirmam que corte de 30% do MEC pode comprometer ensino.** 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/03/universidades-afirmam-que-corte-de-30percent-do-mec-pode-comprometer-ensino.ghtml><. Acesso em 04 de Maio de 2019.

_____. **Pela 1ª vez, pretos e pardos são mais da metade dos universitários da rede pública, diz IBGE.** 2019. Disponível em: ><https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/13/pela-1a-vez-pretos-e-pardos-sao-mais-da-metade-dos-universitarios-da-rede-publica-diz-ibge.ghtml><. Acesso em 12 de Agosto de 2021.

GAGNEBIN J. M. **História e Narração em Walter Benjamin.** (2ª ed.) São Paulo: Perspectiva, 2(2013).

GALINDO, Dolores; MARTINS, Mário; RODRIGUES, Renata Vilela. **Jogos de Armar: Narrativas como modo de articulação de múltiplas fontes no cotidiano da pesquisa.** in: SPINK, Mary (org.) A Produção de Informação na Pesquisa Social: Compartilhando Ferramentas. (1º ed.) Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014 pg. 296-320.

GIRARDI, Giovana. **Cortes em bolsas da CAPES afetam grupos que pesquisam o novo coronavírus.** O Estado de São Paulo, 2020. Disponível em: ><https://saude.estadao.com.br/noticias/geral/cortes-em-bolsas-da-capes-afetam-grupos-que-pesquisam-o-novo-coronavirus.70003259149><. Acesso em 13 de Maio de 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira.** In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENEZES, Maria Paula (orgs.) - São Paulo: Cortez, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI.** Soc. estado, Brasília, v.31, n.1, p. 25-49, 2016.

GZH. **Bolsonaro nomeia Carlos Bulhões, terceiro colocado em consulta interna, como reitor da UFRGS.** Gaúcha ZH, 2020. Disponível em: ><https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/09/bolsonaro-nomeia-carlos-bulhoes-terceiro-colocado-em-consulta-interna-como-reitor-da-ufrgs-ckf5451on0001014y8dehkcx.html> <. Acesso em 12 de Maio de 2021.

_____. **Alunos de Medicina da UFRGS relatam tentativas de suicídio e casos de assédio moral.** 2018. Disponível em: ><https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/08/alunos-de-medicina-da-ufrgs-relatam-tentativas-de-suicidio-e-casos-de-assedio-moral-cjkmhwr2g001201qkthvbpdd3.html><. Acesso em 29 de Abril de 2019.

_____. **MEC cortará verba de universidades que fazem "balbúrdia", diz ministro.** 2019. Disponível em: ><https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2019/04/mec-cortara-verba-de-universidades-que-fazem-balburdia-diz-ministro-cjv3s3r1u02cs01ro3dkqrf0a.html><. Acesso em 02 de Novembro de 2019.

HARAWAY, Donna. **Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo é o privilégio da pesquisa parcial.** Cadernos Pagu, 1995, p. 07-41.

HARTMANN, Marcel. **Corte em universidades federais afeta pesquisa, auxílio a alunos carentes e combate ao coronavírus.** Gaúcha ZH, Educação e Trabalho, 2021. Disponível em: ><https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/05/corte-em-universidades-federais-afeta-pesquisa-auxilio-a-alunos-carentes-e-combate-ao-coronavirus-ckoot95w90004018mkt244jr1.html><. Acesso em 12 de Agosto de 2021.

HOFF, Natali; BLANCO, Ramon. **A pacificação como governo: as UPPs cariocas como dispositivos da governamentalidade global.** Revista Brasileira de Ciência Política [online]. 2020, n. 33 Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-3352.2020.33.234222>>. Acesso em 21 de Agosto de 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade.** Trad. Marcelo Brandão Cipolla – 2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IBGE. **Cor ou Raça.** IBGE, Educa, 2019. Disponível em:><https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da.1%25%20como%20amarelos%20ou%20ind%C3%ADgenas>. <. Acesso em 28 de Junho de 2021.

ISTOÉ. **Com corte previsto de R\$ 1,2 bi, universidades federais temem evasão.** Estadão Conteúdo, 2021. Disponível em: ><https://www.istoedinheiro.com.br/com-corte-previsto-de-r-12-bi-universidades-federais-temem-evasao/> <. Acesso em 12 de Agosto de 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano** - 1ª Ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

_____. **A descolonização do pensamento na obra de Grada Kilomba.** Entrevistado por S. Rolnik. Geledés, Entrevista. 2016. Disponível em: ><https://www.geledes.org.br/descolonizacao-do-pensamento-na-obra-de-grada-kilomba/><. Acesso em Agosto de 2021.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002.

LOBO, Lilia Ferreira. **Pragmática e subjetivação por uma ética impiedosa do acontecimento.** Psicol. estud., Maringá, v. 9, n. 2, p. 195-205, 2004.

MACHADO, Maria Clara. **Lei obriga ensino de história e cultura afro.** Ministério da Educação, 2007. Disponível em:> <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/9403-sp-482745990> <. Acesso em 18 de Agosto de 2021.

MADER, Bruno Jardini. **Caderno de psicologia e relações étnico-raciais: diálogos sobre o sofrimento psíquico causado pelo racismo** / Bruno Jardini Mäder (org.) – Curitiba : CRP-PR, 2016. Disponível em:>https://crppr.org.br/wp-content/uploads/2019/05/AF_CRP_Caderno_Etnico_Social_pdf.pdf <. Acesso em 28 de Junho de 2021.

MAIA, Gustavo. **Secom apaga postagens com slogan 'O Brasil não pode parar' e diz que campanha não existe.** O Globo, 2020. Disponível em:><https://oglobo.globo.com/brasil/secom-apaga-postagens-com-slogan-brasil-nao-pode-parar-diz-que-campanha-nao-existe-1-24335636><. Acesso em 13 de Maio de 2020.

MARASCHIN, Cleci; BAUM, Carlos; TELES, Fernando; ROOS, Renata. **Tecnogeografias: modulações nas ecologias e políticas cognitivas.** Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 28, n.2, p.213-220, 2016. Disponível em: >http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922016000200213&lng=pt&nrm=iso<. Acesso em 21 de Maio de 2020.

MARQUES, Hercules. **A UFRGS queria silêncio.** Facebook, Afronta Fabico, 2018. Disponível em:>[https://www.facebook.com/AfrontaFabico/posts/1481518231951008?_xts__\[0\]=68_ARCxpZ-mFQ_dBs4RvVx6itTHflcnNINI24p3SroLuKGIIMhC2W02jS7-1MmX09wruJ9t35L4IF7GUovm88rOzhupy651yCuYyBNektEf80RC7UbvRYWThZ7Jz4L02Yxbsvfn8tTzI86R4-OxAUsVS5itKXQDdaYo83PR6ZcKChsE0k92oz9wzXQVSsK2AAm-xabCfPTqSAhBibFhH3qtk6DhkCVNi-tlkjLv2o_ysXevBkz3n9G91S-ekf](https://www.facebook.com/AfrontaFabico/posts/1481518231951008?_xts__[0]=68_ARCxpZ-mFQ_dBs4RvVx6itTHflcnNINI24p3SroLuKGIIMhC2W02jS7-1MmX09wruJ9t35L4IF7GUovm88rOzhupy651yCuYyBNektEf80RC7UbvRYWThZ7Jz4L02Yxbsvfn8tTzI86R4-OxAUsVS5itKXQDdaYo83PR6ZcKChsE0k92oz9wzXQVSsK2AAm-xabCfPTqSAhBibFhH3qtk6DhkCVNi-tlkjLv2o_ysXevBkz3n9G91S-ekf)

[GfV2rTwWgwHwYvhVlnFKF Xu9yC-Vztqu_qYZSQTGDxn1FWQjOsIWBIAG20h1B9-SWZ1woedD4TX7TzTWMesWkq07JDw&__tn__=-R](http://hdl.handle.net/10183/206093)<. Acesso em 14 de Maio de 2019.

MANZOLI, Pietra Pujol. **Narrativas infieis: a ficção como ferramenta na escrita psi**. Lume, UFRGS, 2019. Disponível em:><http://hdl.handle.net/10183/206093><. Acesso em 05 de Março de 2020.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. trad. Marta Lança - 1ª ed. Lisboa: Antígona, 2017.

MENA, Fernanda. **Entre casos identificados, covid-19 se mostra mais mortífera entre negros no Brasil, apontam dados**. Folha de São Paulo, 2020. Disponível em><https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/04/coronavirus-e-mais-letal-entre-negros-no-brasil-apontam-dados-da-sau-de.shtml><. Acesso em 13 de Maio de 2020.

MIGNOLO, Walter. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/pr, 1(1), pp. 12-32, 2017.

NEALDO, Carlos. **Bolsonaro quer confundir opinião pública sobre universidade, diz reitora da Ufal**. Portal Gazeta Web Globo, 2019. Disponível em:>https://gazetaweb.globo.com/portal/noticia/2019/04/bolsonaro-quer-confundir-opinio-publica-sobre-universidade-diz-reitora-da-ufal_75234.php<. Acesso em 02 de Novembro de 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma Polêmica**. Tradução de: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NOGUEIRA, Renato. **A democracia é possível?** Revista Cult, 2018. Disponível em:><https://revistacult.uol.com.br/home/democracia-e-possivel/> <. Acesso em 03 de Agosto de 2021.

OLIVEIRA, Thaianne. **As políticas científicas na era do conhecimento: uma análise de conjuntura sobre o ecossistema científico global**. Perspect. ciênc. inf., Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 191-215, 2019. Disponível em:><https://www.scielo.br/j/pci/a/fY6npwPvcTjd4ZRCWfsykyF/?lang=pt> <. Acesso em 19 de Maio de 2020.

OPAS. **Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)**. Brasil; Organização Mundial da Saúde, 2020. Disponível em:>https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875<. Acesso em 13 de Maio de 2020.

PAPP, Anna Carolina; LIMA, Bianca; GERBELLI, Luiz Guilherme. **Na mesma profissão, homem branco chega a ganhar mais que o dobro que mulher negra, diz estudo**. G1, Portal de Notícias da Globo, 2020. Disponível em: ><https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2020/09/15/na-mesma-profissao-homem-branco-chega-a-ganhar-mais-que-o-dobro-da-mulher-negra-diz-e-studo.ghtml><. Acesso em 04 de Agosto de 2021.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCOSSIA, Liliana. (Org). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PIGLIA, RICARDO. O que é um leitor. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PPGPSI. **Edital PPGPSI nº 2/2020 Processo de Seleção para o Curso de Mestrado Acadêmico (ingresso em março de 2021)**. UFRGS, 2020. Disponível em:><http://www.ufrgs.br/ppgpsi/selecao/arquivos-selecao/edital-mestrado> <. Acesso em 29 de Junho de 2021.

PREVIAMENTE HÍGIDO. **PACIENTE 19**. Facebook, 10 de Agosto, 2018. Comentário 01. Disponível em:>https://www.facebook.com/previamentehigido/posts/2525662487996_90?__tn__=-R<. Acesso em 13 de Maio de 2020.

_____. **PACIENTE 42**. Facebook, 08 de Outubro, 2018. Comentário 02. Disponível em:>https://www.facebook.com/previamentehigido/posts/2763970364166_11?__tn__=-R<. Acesso em 13 de Maio de 2020.

_____. **PACIENTE 55**. Facebook, 01 de Dezembro, 2019. Comentário 03. Disponível em:>https://www.facebook.com/previamentehigido/posts/4487956891767_44?__tn__=-R<. Acesso em 13 de Maio de 2020.

_____. **PACIENTE 35**. Facebook. 27 de Setembro de 2018. Comentário 04. Disponível em:><https://www.facebook.com/previamentehigido/posts/276394379750210><. Acesso em 17 de Maio de 2021.

_____. **PACIENTE 18**. Facebook, 09 de Agosto, 2018. Comentário 05. Disponível em:><https://www.facebook.com/previamentehigido/posts/251664152223233><. Acesso em 17 de Maio de 2021.

_____. **PACIENTE 56**. Facebook, 02 de Dezembro, 2019. Comentário 06. Disponível em:><https://www.facebook.com/previamentehigido/posts/448806695842310><. Acesso em 17 de Maio de 2021.

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

RONCOLATO, Murilo. **A taxa de depressão entre estudantes da pós-graduação, segundo esta pesquisa**. Nexo Jornal, 2018. Disponível em><https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/04/02/A-taxa-de-depress%C3%A3oentre-estudantes-da-p%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o-segundo-esta-pesquisa><. Acesso em 29 de Abril de 2019.

ROSA, Marcus Vinícius de Freitas. **Significados e consequências da hegemonia branca na academia**. Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional /Org. Marcus Vinicius de Freitas Rosa [et al.]. – 1. ed. – Porto Alegre: Secco Editora, 2018

ROSA, Marcus Vinícius de Freitas; NOVAIS, Flávia Luciana Magalhães; DELL'AGLIO, Daniela Dalbosco; RODRIGUES, Tiago; OLIVEIRA, Marlete Andrize de. **Universidade e discussões interseccionais: ocupações e suas reverberações**. Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional /Org. Marcus Vinicius de Freitas Rosa [et al.]. – 1. ed. – Porto Alegre: Secco Editora, 2018

SAER, J. J. (2009). **O conceito de ficção**. Em: Sopro, n.15, 1-4.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estud. av., São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. – 1. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SILVA, Liziane Guedes. **O racismo tem dessas coisas: construção de posicionalidade e posturas descolonizadas**. Núcleo de Relações Raciais [livro digital] : percursos, histórias e movimentos. Porto Alegre: Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2019.

SILVEIRA, Raquel da Silva [et.al] **Racismo e saúde mental: breves apontamentos**. Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional / Org. Marcus Vinicius de Freitas Rosa [et al.]. – 1. ed. – Porto Alegre: Secco Editora, 2018.

SILVINO, Alexandre Magno Dias. Epistemologia positivista: qual a sua influência hoje?. **Psicol. cienc. prof.** - Brasília, v.27, n.2, p.276-289, Junho, 2007. Disponível em:><http://www.scielo.br/scielo>

[.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000200009&lng=en&nrm=iso](#) <. Acesso em 30 de Novembro de 2019.

SOARES, Jorge; SERRA, Marcos; MELLO, Túlio. Nefrologista carioca descobre a primeira médica negra do Brasil e fala de representatividade: 'número ainda é baixo'. G1, 2020. Disponível em: > <https://g1.globo.com/consciencia-negra/noticia/2020/11/19/nefrologista-carioca-descobre-a-primeira-medica-negra-do-brasil-e-fala-de-representatividade-numero-ainda-e-baixo.ghtml> <. Acesso em 7 de Agosto de 2021.

SOUZA, Tadeu de Paula. **O dever negro do comum: reflexões a partir dos desafios do SUS**. Urucum, 2018. Disponível em: ><https://urucum.milharal.org/2018/08/07/o-dever-negro-do-comum-reflexoes-a-partir-dos-desafios-do-sus/><. Acesso em 19 de Agosto de 2021.

UFRGS. **Nota de pesar**. 2018. Disponível em:><http://www.ufrgs.br/psicologia/news/nota-de-pesar><. Acesso em 14 de Maio de 2019.

_____. **Relatório da Semana Pedagógica** / Org. Vera Lúcia Pasini [et al.] Instituto de Psicologia, UFRGS, 2019.

_____. **Universidade trabalha para oferecer cotas em todos os PPGs no primeiro semestre de 2021**. 2020. Disponível em: ><http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/universidade-trabalha-para-oferecer-cotas-em-todos-os-ppgs-no-primeiro-semester-de-2021> <. Acesso em 29 de Junho de 2021.

VIERIA, Bianka. **USP tem 4 suicídios em 2 meses e cria escritório de saúde mental para alunos**. Folha de São Paulo, 2018. Disponível em><https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/08/usp-tem-4-suicidios-em-2-meses-e-cria-escritorio-de-saude-mental-para-alunos.shtml><. Acesso em 29 de Abril de 2019.

QS. **QS World University Rankings 2021**. 2020. Disponível em:><https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021><. Acesso em 15 de Junho de 2020.

WELLAUSEN, Saly da Silva. Os dispositivos de poder e o corpo em Vigiar e Punir. **Revista Aulas**, Dossiê Foucault, n. 3, Mar. 2007. Disponível em:> <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/aulas/article/view/1936/1397><. Acesso em 19 de Maio de 2020.

APÊNDICE A – MATERIAIS DE ANÁLISE

Quadro 1 - Materiais de análise UFRGS

Materiais	Períodos
Reunião COMPÓS e respectivas atas PPGPSI - UFRGS	14/08/19, 11/09/19, 09,10/19, 13/11/19, 18/12/19, 13/01/20, 10/02/20, 09/03/20, 14/04/20, 12/05/20, 16/06/20, 14/07/20, 12/05/20, 16/06/20, 14/07/20, 11/08/20, 08/09/20, 13/10/20, 10/11/20, 15/12/20, 13/01/21, 14/04/21, 12/05/21
Conselho PPGPSI - UFRGS	15/04/20, 20/05/20, 17/09/20, 19/08/20, 21/10/20, 14/04/21, 30/06/21
Reunião avaliação anual PPGPSI - UFRGS	11/12/19, 04/12/20

Assembléia geral e carta da Associação dos Pós-Graduandos (APG-UFRGS)	17/12/2020
Carta-aberta à Comissão de Avaliação de Proficiência em Leitura em Línguas Estrangeiras (CAPLLE)	24/03/2021
Carta-aberta das(os) pesquisadoras(es) (Doutorado/2020) PPGPSI/UFRGS	26/03/2020
Carta-aberta do CPCRI e representações discentes	04/05/2020
Carta Aberta Turma 2019 PPGPSI - UFRGS	12/12/2019
Carta Docente PPGPSI	09/05/2019
Nota Pública do/as discentes do PPGPSI - UFRGS	02/05/2019
Ata Assembleia Geral dos Estudantes de Pós-Graduação	08/02/2021
Ata Reunião Turma de Mestrado 2019 UFRGS - Plataforma MConf	22/04/2020
Relatório I Semana Pedagógica do Instituto de Psicologia - UFRGS	09, 10 e 11 de Setembro de 2019
Vídeo Youtube "UFRGS Portas Abertas - Curso de Psicologia"	14/05/2021
Relatos Página do Facebook "Previamente Hígido"	De Agosto de 2018 à Dezembro de 2019
Fotografias das paredes do IP - UFRGS	2019

Fonte: PIRES, 2021.