

PRECISAMOS FALAR SOBRE VIOLÊNCIA ACADÊMICA: A UNIVERSIDADE COMO LÓCUS DE REPRODUÇÃO DE VIOLÊNCIAS COLONIAIS

KARY EMANUELLE REIS COIMBRA
Universidade Federal do Piauí (UFPI), Picos, Piauí, Brasil

RESUMO: Neste trabalho apresento uma análise sobre a violência acadêmica enquanto um conjunto de práticas abusivas naturalizadas e reproduzidas nas instituições de ensino superior. Por meio de teóricos/as da epistemologia decolonial e de autores/as que problematizam o ensino superior brasileiro, teço críticas às relações sociais opressoras estabelecidas neste espaço, sobretudo no nível da pós-graduação. Entre as principais práticas que caracterizam a violência acadêmica estão: a desigualdade de ingresso e permanência ao/no ensino superior por recortes de classe, raça e gênero/sexualidade; a cultura produtivista; a negação de direitos a trabalhadores-discentes da pós-graduação; e as relações abusivas de poder, como assédio, sexismo e racismo. Entre as implicações dessas práticas, estão esgotamento e adoecimento físico e psíquico de docentes e discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; Violência Acadêmica; Colonialidade e Universidade; Programas de Pós-Graduação.

INTRODUÇÃO

Etimologicamente, “violência” vem do latim *vis*, força, e significa: 1. tudo que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2. todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3. todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada positivamente por uma sociedade (é violar); 4. todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definem como justas e como um direito (é espoliar ou a injustiça deliberada); 5. consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação, pelo medo e pelo terror.

(Chauí, 2021, p. 35)

O trecho da epígrafe faz parte do livro *Sobre a violência*, da filósofa brasileira Marilena Chauí. Nesta obra, são organizados diversos textos da autora sobre a violência no Brasil, além de reflexões sobre as implicações do neoliberalismo enquanto modelo de violência contemporânea. Para Chauí (2021, p. 36, grifo próprio), “a violência é a presença da ferocidade nas relações com o outro enquanto outro ou por ser um outro”. Este tema é central nas análises da corrente teórica decolonial, que se baseia na crítica aos processos de dominação e opressão física e simbólica dos povos colonizados pelo ocidente europeu, cujos estilhaços continuam atingindo a dinâmica de grupos social e

politicamente subalternizados, inferiorizados e invisibilizados pela racionalidade civilizatória ocidental.

A colonização foi uma experiência *sui generis* de violência, um fenômeno de criação de uma *atmosfera de violência*, nos termos de Fanon (1968). Para Dussel (2005), o processo civilizador das metrópoles sobre as colônias durante a colonização construiu a justificativa de uma *práxis irracional da violência*, criando no mito civilizatório o argumento que naturalizou os sistemáticos processos de violência em torno da própria modernidade. Diz Chauí (2021) que um mito se cristaliza em torno de crenças que passam por um processo de interiorização de tal maneira que a perspectiva mítica se confunde com a própria realidade. Desse modo, a realidade passa por um processo de enfraquecimento, sendo substituída pela crença mítica narrada. Ao fim, foi essa narrativa mítica da civilização europeia que se autoafirmou nos séculos seguintes à colonização, construindo uma cultura local aos moldes dos modos de ser e viver para além do oceano atlântico.

No bojo da institucionalização da violência, a universidade¹ representa apenas mais um espaço histórico em que reina o ditado popular *manda quem pode, obedece quem tem juízo*. Sendo a violência parte constitutiva dos processos coloniais de construção das instituições modernas, a universidade não escaparia a esta lógica, configurando-se lócus de reprodutibilidade de autoritarismos disfarçados de autoridade. A partir do reconhecimento de que as instituições de ensino superior reproduzem um ambiente excludente, patriarcal, hierárquico e violento cujo modelo estrutural continua enraizado (Dueñas *et. al*, 2024), o termo *violência acadêmica* aqui proposto consiste em uma denúncia às práticas abusivas historicamente naturalizadas e reproduzidas no espaço acadêmico.

Dentre as diversas práticas que representam isso que chamamos de violência acadêmica, estão: a) a desigualdade de ingresso e permanência à/na universidade por recortes de classe, raça e gênero/sexualidade; b) a cultura produtivista, pautada no estímulo exacerbado à produção de trabalhos acadêmicos em curtos espaços de tempo; c) negação de direitos a trabalhadores-discentes da pós-graduação, como ampliação de direitos à mulheres-mães na academia e a inclusão dos pós-graduandos na legislação previdenciária; d) relações abusivas de poder, a partir de práticas de assédio moral, assédio sexual, sexismo e racismo; e e) esgotamento e adoecimento físico e psíquico de docentes e discentes.

Diante desse contexto, neste artigo apresento uma análise da reprodução das dimensões da colonialidade do poder, saber e ser no âmbito da universidade, evidenciado como a estrutura colonial-moderna institucionalizou práticas de violência física e simbólica, relações de dominação e abuso de poder no ambiente acadêmico do ensino superior, resultando no adoecimento do corpo-mente dos sujeitos. Dada a amplitude das possibilidades de ocorrência da violência acadêmica elencadas acima, me centrarei na apresentação de um panorama reflexivo sobre a manifestação dessas práticas na cultura universitária, sobretudo no âmbito dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) brasileiros, apresentando, também, suas implicações econômicas e biopsicossociais. Essa escolha metodológica implica reconhecer a limitação de uma explanação mais panorâmica da temática.

É importante externar que, em tempos de *fake news* e pós-verdades – que contribuíram significativamente para o ataque sistemático à ciência –, não será à ciência o olhar crítico que direciona este texto, nem tampouco à pesquisa científica e aos trabalhadores e trabalhadoras universitários. Com efeito, o que se propõe aqui é uma apreciação criteriosa sobre a superestrutura institucional opressora que está envolta não apenas nas universidades, mas nas demais organizações erigidas e/ou fortalecidas sob os moldes da modernidade colonial.

HERANÇA COLONIAL: A UNIVERSIDADE COMO LÓCUS DE REPRODUÇÃO DE VIOLÊNCIAS

Em larga medida, a universidade é representada socialmente como lugar de construção de conhecimento, ampla formação e desenvolvimento de pesquisas nas mais diversas áreas, caracterizando-se como um espaço de legitimidade quase inabalável. A despeito do aspecto *stricto sensu* relacionado à produção de conhecimento, em termos institucionais, a universidade apresenta um conjunto de características que a torna parte integrante e constitutiva do tecido social oligárquico, autoritário e violento do qual se caracteriza não apenas a própria sociedade brasileira (Chauí, 2021, 2022; Schwarcz, 2019), como também a sociedade colonial-moderna. Em outras palavras, a estrutura social de operacionalização da academia está sustentada sob os mesmos pilares de sustentação da violência colonial-moderna ao longo do globo.

Foi na ascensão da modernidade que a universidade se aperfeiçoou enquanto instituição de construção do conhecimento científico, ainda que seu protótipo tenha sido projetado no epicentro de uma instituição em um período histórico anterior: a escolástica católica do período medieval². Com efeito, a universidade tal qual a conhecemos na contemporaneidade resultou da confluência desses dois períodos históricos e de muitas de suas particularidades: da medievalidade, herdou aspectos como disciplinarização e punição; da modernidade, obteve a ênfase no desempenho e na otimização do processo de produção.

Quijano (2007) nos recorda que a colonialidade consiste em um elemento constitutivo do padrão de poder capitalista que opera em todos os níveis, domínios e dimensões, materiais e subjetivas, da existência cotidiana. É o caso dos aspectos cognitivo e intersubjetivo, que desembocariam nas especificidades da colonialidade do saber e do ser. Originado e mundializado a partir da invasão da América, a colonialidade do poder funda-se não apenas na imposição de uma classificação étnico-racial (Quijano, 2007), mas também de gênero (Lugones, 2020), constituindo-se mundialmente a partir de um sistema mundial atribuído de raça e de gênero/sexualidade.

O padrão colonial-moderno de que somos herdeiros até os dias de hoje consiste no conjunto das estruturas política, econômica, social, cultural e religiosa estabelecidas pela cultura europeia que se tornou hegemônico e mundializado a partir dos processos de dominação coloniais. Trata-se, portanto, de um padrão capitalista, racializado, cristão, generificado em uma normatividade cisgênera, heterossexual e patriarcal.

Nas universidades brasileiras, a colonialidade do poder e do saber se materializam na desigualdade histórica do acesso ao ensino superior, tanto em termos de classe quanto de gênero. Desde o período colonial, os processos educacionais ocorreram seguindo o padrão europeu de escolarização, voltado para homens das elites. Em um estudo sobre a presença de mulheres na academia brasileira, Campos (2021)

investigou a desigualdade de gênero no quadro docente do curso de Direito da Universidade de São Paulo (USP).

Ainda que o ensino jurídico no Brasil imperial tenha iniciado em 1827, a USP só admitiu sua primeira aluna no curso de Direito setenta e um anos depois, em 1898. Este marco inaugural e a virada do século, entretanto, não representaram mudanças significativas neste cenário; nas duas primeiras décadas dos anos 1900, apenas três mulheres integraram a formação em direito na USP. No campo trabalhista, a primeira participação feminina em concurso público para livre-docência no Curso de Direito ocorreu apenas em 1947.

Esther de Figueiredo Ferraz não foi pioneira apenas na docência do Largo de São Francisco: foi a primeira mulher a integrar o Conselho da Ordem dos Advogados do Brasil (seccional paulista), a primeira mulher a ocupar a reitoria de uma universidade na América Latina, a primeira ministra da história da República e a primeira mulher a se responsabilizar pela Educação em um governo federal. Mesmo assim, sofreu enorme resistência por parte dos professores da faculdade pelo simples fato de ser uma mulher, a despeito de toda a trajetória de proações a qual havia se submetido (Campos, 2021, p. 16).

Em termos de raça e classe, a política de cotas instituída no Brasil no início dos anos 2000 consistiu importante medida de enfrentamento das desigualdades de acesso à universidade, afirmando a necessidade de reconstrução das formas de acesso e permanência, bem como melhorias substantivas em toda a formação escolar de indivíduos que foram historicamente excluídos dos processos de formação.

Em 2001, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) fez um recorte étnico e de escolaridade sobre os adolescentes com idade entre 11 e 14 anos pertencentes à parcela dos 25% mais pobres do país: 44,3% dos brancos mais pobres estudavam entre 5 e 8 anos, mas, entre adolescentes negros do mesmo quartil, somente 27,4% alcançavam o mesmo tempo de escolarização (IPEA, 2002). Os números explicitam novamente o tamanho e a cor da desigualdade [...]. Conforme dados do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), núcleo de pesquisa sediado no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ), mais de 645 mil pretos, pardos e indígenas ingressaram no ensino superior como cotistas no período entre 2013 e 2018. Este número significa mais da metade dos 1,1 milhão de universitários graduados em instituições públicas e privadas em 2016 – e a grande maioria se reconhece como a primeira geração de suas famílias a frequentar uma universidade (Guimarães; Zelaya, 2022, p. 137-141).

É nesse sentido que Amâncio (2020) enfatiza o fato de que a decolonização da universidade na perspectiva da igualdade racial, mais do que pensar formas de inclusão

de sujeitos historicamente colocados à margem do acesso às instituições educacionais, sobretudo ao ensino superior, contempla reconhecê-los como sujeitos e reconhecer também suas histórias e seus saberes. É preciso, portanto, romper a ontologia ocidental universalizante de *homem* e sua retórica civilizatória. Para Njeri (2022), isso implica, ainda, formas de autorreconhecimento: 1) o da branquitude, devendo perceber-se como grupo racializado responsável pela manutenção dessa lógica; e 2) o da própria instituição educacional, como agente desse processo narcísico e alienador. É apenas nessa direção que caminharemos de uma educação *universal* para uma educação *pluriversal*, comprometida com a pluralidade de formas de existir, viver e construir conhecimentos.

Um dos grandes exemplos da violência moderno-colonial na produção do saber na universidade diz respeito à própria definição do cânone literário utilizado nos currículos, que é substantivamente formado por autores (leia-se: homens) europeus e estadunidenses. Daí resulta a crítica decolonial ao eua/eurocentrismo presente na formação acadêmica. Os saberes que estudamos, há séculos, são importados e reproduzidos com a naturalidade daquilo que se deseja universal. Não se trata de negar ou inviabilizar a importância da literatura europeia/estadunidense, mas questionar sobreposição desse conhecimento – até hoje denominado tradição – em detrimento da produção de pesquisadoras e pesquisadores do Brasil, da América Latina e de outros continentes não ocidentais.

Além de impactos relacionados ao acesso e à permanência na universidade, a violência acadêmica se manifesta por meio de outras práticas naturalizadas no ambiente universitário, com prejuízos biopsicossociais para docentes e discentes. No âmbito da América-Latina, grupos de pesquisadores/as e entidades têm problematizado a necessidade de visibilização e discussão da temática.

Após o recebimento de denúncias de casos de assédio sexual no ambiente acadêmico, o Comitê Diretivo e a Secretaria Executiva do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) formou, em 2023, a *Comissão InterGTs de Iniciativas de Reflexão e Formação sobre Violências na Academia*, com objetivo de “incentivar o debate sobre as formas de poder patriarcal, seus usos e abusos no campo acadêmico e no exercício de práticas intelectuais extrativistas” (Dueñas *et. al.*, 2024, p. 5, tradução própria). Entre os conversatórios da Comissão, dezenas de participantes relataram ter vivenciado práticas violentas na universidade, entre as quais sobressaltam os casos de assédio moral, assédio sexual, racismo, capacitismo, etarismo, produtivismo, extrativismo acadêmico e epistemicídio.

O produtivismo acadêmico tem sido debatido academicamente ao longo do século XXI, estabelecendo uma correlação com a cultura produtivista estimulada pelo setor empresarial a partir da onda neoliberal. Na esteira das discussões, Marilena Chauí (2022), na obra *Ideologia da competência*, lança luz sobre como, influenciada pela perspectiva neoliberal, a universidade se tornou uma instituição cujo funcionamento está pautado na produtividade, no desempenho e na eficácia, típicos do funcionamento organizacional empresarial.

Aqueles que aderiram ao mito da modernização simplesmente interiorizaram as vigas mestras da ideologia burguesa: do lado objetivo, a aceitação da cultura pelo viés da razão instrumental, como construção de modelos teóricos para aplicações práticas

imediatas; do lado subjetivo, a crença na “salvação pelas obras”, isto é, a admissão de que o rendimento, a produtividade, o cumprimento dos prazos e créditos, o respeito ao livro de ponto, a vigilância sobre os “relapsos”, o crescimento do volume de publicações (ainda que sempre sobre o mesmo tema, nunca aprofundado porque apenas reescrito) são provas da honestidade moral e seriedade intelectual [...]. Em que pese a visão mesquinha da cultura aí implicada, a morte da arte de ensinar e do prazer de pensar, esses professores se sentem enaltecidos pela consciência do dever cumprido, ainda que estúpido. Evidentemente, não entram aqui os casos de pura e simples má-fé, isto é, dos colegas que usam a universidade não tanto para ocultar sua incompetência, mas para vigiar e punir os que ousam pensar (Chauí, 2022, p. 76).

No âmbito de atuação dos Programas de Pós-Graduação (PPGs), o desempenho e a eficácia consistem em imperativos acadêmicos. A produção científica torna-se a materialização da construção de conhecimento, o produto pelo qual os PPGs são avaliados, os docentes divulgam suas pesquisas e os discentes aperfeiçoam sua trajetória acadêmica. O problema é quando a produção é hiper estimulada, dando forma à lógica produtivista presente na academia. Se o produto do conhecimento é a criação de um trabalho acadêmico para compartilhamento com a comunidade científica, há que se questionar: até que ponto o aspecto quantitativo da produção de trabalhos exigidos por professores e PPGs tem funcionado como uma *fábrica de irrelevâncias* (Alcadipani, 2011, p. 1176)? Afinal, o produtivismo tem contribuído para o aumento das pesquisas científicas brasileiras ou atrapalhado a substancialidade qualitativa dessas produções?

As consequências do produtivismo são imediatas, podendo afetar tanto docentes quanto discentes. Um estudo sobre os impactos da produção acadêmica na saúde de docentes revelou a Síndrome de Burnout e o Assédio Moral como as consequências mais aparentes do produtivismo, fatores que por vezes eram ignorados pelos sujeitos (Zandoná; Cabral; Sulzbach, 2014). Esse dado revela o aspecto da naturalização de violências no ambiente acadêmico; aquilo que deveria causar espanto e repulsa é encarado como algo que faz parte do *ethos* acadêmico e, por isso mesmo, por tanto tempo seguiu como tema invisibilizado.

Além disso, o alto ritmo de produção acadêmica dificilmente ocorre de forma isolada, sendo acompanhado por outras atividades. No caso dos docentes, as atividades de ensino e extensão; no caso dos discentes, as aulas das disciplinas dos cursos de mestrado e doutorado (que, não raro exigem o desenvolvimento de artigos como produto avaliativo), apresentação de trabalhos e produção dos projetos de pesquisa.

A situação da produtividade se agrava quando analisada por um recorte de classe e de gênero, pois as atividades elencadas acima dizem respeito ao trabalho apenas no ambiente acadêmico. Como bem sabemos, o financiamento de bolsas de pós-graduação ainda não abarca a totalidade de estudantes em situação de baixa renda, o que leva muitos à necessidade de realização de atividades profissionais paralelas para sua manutenção. No caso das mulheres, a realização de trabalhos domésticos e o trabalho do cuidado – entre eles a maternidade – somam-se ao conjunto de atividades a serem desempenhadas paralelamente ao trabalho acadêmico. Considerando-se toda

essa miríade, como exigir produções acadêmicas de alta qualidade quando o tempo para a pesquisa é dividido com tantas outras atividades?

É importante frisar que o trabalho de pesquisa desempenhado por discentes em programas de pós-graduação necessita de reconhecimento como *labor*, portanto adquirir caráter trabalhista como outros tipos de trabalhos incorporados pela legislação. Somados os anos voltados para a pós-graduação *stricto sensu*, discentes destinam cerca de seis anos de desenvolvimento de trabalho em pesquisas que contribuem diretamente não apenas para a pontuação dos PPGs, mas para o aperfeiçoamento científico do país.

Tal situação mobilizou a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) para a reivindicação do tempo destinado ao mestrado e doutorado no cômputo da previdência social³. Em 2023, a ANPG publicou o *Dossiê Florestan Fernandes – estudo preliminar sobre a condição de pós-graduando brasileiro no mundo do trabalho e da formação*, que apresenta uma série de temáticas que necessitam de visibilização, reconhecimento e regulamentação pelas autoridades institucionais brasileiras. Entre elas, o hibridismo atrelado aos *discentes-trabalhadores* da pós-graduação no Brasil reivindica a urgência da compreensão de que *pesquisa é trabalho, mas bolsa não é salário* (Lizardo *et. al*, 2023).

A carreira docente conta com uma série de proteções, seja garantia de estabilidade (quando concursado ou concursada em instituição pública), 13º salário, férias, previdência, entre outros. Além dos direitos trabalhistas garantidos a todas as pessoas trabalhadoras, os(as) docentes (as) contam ainda com o direito à liberdade de cátedra [...]. Aos pós-graduandos(as), entretanto, fora os direitos já mencionados no tópico anterior [orientação, bolsa de estudos, representação discente, subsídio acadêmico, auxílio financeiro e meia-entrada], não há outras proteções ao labor que desenvolve em sua atividade de pesquisa, como direito à seguridade, por exemplo [...]. Serem reconhecidos como discentes, portanto, permite que os pós-graduandos e pós-graduandas acessem um conjunto de direitos efetivamente importantes ao seu processo formativo. Entretanto, como ao mesmo tempo desenvolvem labor em sua atividade de pesquisa e são profissionais formados (em processo de continuidade e aprofundamento de sua formação), é urgente que se reconheçam também as atividades laborais desenvolvidas, a exemplo do que ocorre com pós-graduandos(as) residentes, que já têm acesso a direitos como previdência (Lizardo *et. al*, 2023, p. 62-64).

Sobre a atuação de mulheres/mulheres-mãe na academia, a desigualdade de gênero e raça ainda configuram práticas comuns. Em estudo sobre assimetrias de gênero e raça nas diferentes áreas do conhecimento, em particular na psicologia, Cunha, Dimenstein e Dantas (2021) apontam que, de modo geral, mulheres enfrentam dificuldades tanto para acessar o sistema de Produtividade em Pesquisa (PQ) quanto para alcançar as modalidades de bolsa de maior prestígio científico; e que mulheres negras e indígenas sofrem marginalização e mesmo invisibilização quanto às posições de destaque na ciência. As autoras frisam, que, além de ainda representarem minoria na

ciência mundial, mulheres são deliberadamente concentradas em determinadas áreas de conhecimento, predominam nos níveis iniciais da carreira e são sub-representadas em posições deliberativas da política científica e tecnológica.

No caso de mulheres-mães, enquanto a licença maternidade para estudantes de pós-graduação bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tenha sido regulamentada em 2011, a possibilidade de registro desse evento no *Currículo Lattes* pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) só ocorreu dez anos depois, em 2021. Recentemente, em dezembro de 2023, uma professora teve sua solicitação de bolsa de produtividade negada, com a justificativa que de que sua gestação teria atrapalhado o processo⁴. A Figura 1 ilustra os principais desafios atrelados à conciliação da maternidade e da pesquisa.

Figura 1 –Desafios e ações na conciliação entre maternidade e carreira acadêmica



Fonte: Carpes *et al.* (2022).

Um exemplo decorrente das situações anteriores são as premiações de produções científicas, que reproduzem desigualdades ao estabelecerem critérios que não levam em consideração, entre outras questões, a perspectiva de gênero e condições socioeconômicas dos/as discentes. Questiono: é justo que pesquisadores/as sem filhos e sem necessidade de trabalho profissional paralelo ao trabalho da pesquisa concorram com mulheres-mães e suas múltiplas jornadas de trabalho ou pessoas que necessitam dividir seu tempo entre o trabalho de pesquisa e o de sobrevivência?

O mundo acadêmico, ao incorporar a racionalidade neoliberal que comanda o mundo do trabalho, tornou o tempo mero instrumento de controle da produção.

Dividimos o tempo em tantas fatias de tarefas e funções que pouco sobra para as fruições. Sabemos que a construção de um projeto, a realização da pesquisa e redação de um texto demandam tempo para a maturação de ideias, o estabelecimento de relações entre teóricos/as e o objeto de estudo. Escrever demanda inspiração e criatividade, exigindo corpo e mente saudáveis. Na prática, o cumprimento de prazos dita o ritmo da produção mesmo sob cansaço e preocupações.

Uma temática que tem chamado a atenção de pesquisadores/as brasileiros/as diz respeito às taxas de adoecimento psíquico no âmbito da universidade, sobretudo nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Por meio de uma revisão de literatura, um levantamento sistemático realizado por Glatz *et al.* (2022) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses de Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) revelou um total de 34 estudos, produzidos entre os anos de 2005 e 2021, em distintas áreas do conhecimento, sobre saúde mental e adoecimento psíquico de pós-graduados. Entre os resultados, o estudo revelou a presença do sofrimento psíquico no cotidiano dos estudantes, cujas queixas vão desde sintomas de ansiedade até pensamentos de morte.

Estudos realizados inclusive no âmbito da pós-graduação têm problematizado sobre essa questão. A dissertação de Bocardi (2020) ao revela que, em comparação à população em geral, estudantes de mestrado e doutorado têm seis vezes mais possibilidade de desenvolverem sintomas de estresse, ansiedade e depressão e elevadas taxas de ideação suicida. Seguindo essa direção, a dissertação de Fortes (2021), intitulada *A vida nervosa na pós-graduação*, evidenciou que os/as pós-graduandos/as entrevistados/as sentem pressão para publicarem, medindo seu valor e sucesso pela conversão de um trabalho em publicação, ainda que as publicações envolvam fatores externos à qualidade do trabalho, como a subjetividade e o interesse dos pareceristas. Solidão, medo do fracasso e falta de acolhimento também foram relatados.

o sofrimento psíquico de pós-graduandos se vincula a uma associação de fatores estressores presentes no ambiente acadêmico e na vida pessoal dos sujeitos, que acabam por torná-los mais suscetíveis e vulneráveis ao sofrimento psicológico durante o período em que frequentam a academia. Dentre esses fatores estressantes podem-se elencar: excesso de tempo dedicado à sua pesquisa, o que inclui finais de semana; ausência de escuta das coordenações de curso sobre os problemas vivenciados pelos pós-graduandos; falta de bolsas de estudos para que os pós-graduandos possam ter tempo para se dedicar aos estudos; ter que conciliar estudo com trabalho; exigência de alta produtividade (elaboração de artigos e participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos); relação conflituosa com o orientador; relacionamentos interpessoais insatisfatórios, marcados pela competição entre os pares; dentre outros (Glatz *et al.*, 2022, p. 269).

No caso da nossa pesquisa junto aos pós-graduandos, identificamos que 65% dos entrevistados sentem pressão para publicar artigos. Entre esses predominam o humor depressivo-ansioso, o decréscimo da energia vital e pensamentos depressivos [...]. Outra preocupação identificada, principalmente entre os mestrandos, foi a pressão pelo tempo para titulação e para o cumprimento dos prazos, o que pode

ser explicado pelo menor tempo para titulação e maior número de disciplinas obrigatórias no mestrado, do que no doutorado [...]. Conforme apresentado nos Gráficos 47, 48 e 49, quando perguntados como se sentiam em relação ao seu curso, 98% dos pós-graduandos referiram humor ansioso-depressivo, o que significa sentir tensão, preocupação, nervoso e/ou tristeza; 93% deles apresentaram decréscimo de energia vital, referindo cansaço o tempo todo e/ou falta de interesse; e 73% disseram ter pensamentos depressivos, o que inclui sentir-se sem valor, inútil, e/ou ter ideia suicida (Fortes, 2021, p. 93-95).

Diante do exposto, é certo afirmar que o ambiente da pós-graduação *stricto sensu* apresenta características sintomáticas da estrutura de autoritarismos, opressão e violência. De fato, a construção da ciência no Brasil não ocorreu sem custos diretos e indiretos para aqueles/as que representam o chão de fábrica dessa linha de produção. E enquanto o prestígio pelo alcance de boas notas nas avaliações institucionais é atribuído de modo impessoal aos PPGs, as possíveis anomalias geradas nesse processo são distribuídas de forma pessoal e individual aos/às discentes afetados. É premente e inadiável a tarefa de repensar a estrutura organizativa da pós-graduação brasileira, desvinculando-a da lógica neoliberal, fundamentada na cultura produtivista, exploratória, excludente, assediadora e adoecedora – o que implica analisar a conduta ético-política dos próprios sujeitos que movimentam as universidades e que reproduzem práticas violentas.

CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES PARA UMA UNIVERSIDADE OUTRA

Como vimos, a universidade contemporânea não escapa à reprodutibilidade das dimensões do poder, saber e ser coloniais-modernas hegemônicas. Nas palavras de Castro-Gomez (2007, p. 79, tradução própria), a universidade reproduz o modelo colonial tanto “no pensamento disciplinar que encarna quanto na organização arbórea de suas estruturas”.

Em larga medida, o ambiente acadêmico, sobretudo o da pós-graduação, é considerado lócus de reprodução de violência simbólica. Com efeito, a dinâmica de funcionamento dos PPGs no Brasil não se diferencia muito da lógica de funcionamento do mercado. Produtivismo, processos seletivos rigorosos, metas suntuosas em prazos apertados, hierarquização e certa busca irracional por perfeccionismo. No escopo das anomalias, assédio, racismo e violência de gênero aparecem como alguns sintomas desse grande organismo adoecido e adoecedor que é a instituição formadora moderna. Mas a universidade, assim como qualquer outro espaço de convivência, não deve ser lugar em que as pessoas se sintam acoçadas, intimidadas, ameaçadas.

Em uma sociedade organizada para o alcance de níveis ótimos de desempenho, aspectos naturais do ser humano, como a possibilidade de erro e falha, são facilmente desprezados. Um grande paradoxo, afinal, a realização de qualquer curso presume que o sujeito passe por um processo formativo no sentido de construção de conhecimentos e habilidades, ali estando justamente para ampliar seu escopo intelectual. A pressão para

COIMBRA, K. E. R.

o cumprimento de metas em curtos prazos e a exigência de qualidade nas produções acadêmica gera uma carga estressora prejudicial não apenas ao sujeito, mas ao próprio cumprimento das próprias exigências e à pontuação do PPG – trancamentos, licenças médicas e até desistências. Como ressaltado por Fortes (2021, p. 94), “o sistema se alimenta com o sentimento de que a produção nunca é satisfatória. O desafio está sempre à frente, e a sensação é de sempre estar devendo”.

Precisamos discutir e implementar um modelo de universidade cuja saúde psíquica e emocional de docentes e discentes seja considerada em sua plenitude e não como motor do sistema. Isso implica criar políticas e práticas de combate aos hábitos predatórios de produtivismo, abuso de poder, autoritarismos e assédio. Não é utópico pensar que a universidade deve florescer enquanto espaço de convivência, construção coletiva, compartilhamento, diversidade e solidariedade. O fato é que a estrutura colonial-moderna enraizou a violência e a desigualdade como práticas organizativas da vida social, plantando a ilusão de que o terreno é árido demais para novos cultivos. Criaram uma narrativa mítica e nós acreditamos nela, na violência como parte constitutiva de nossa humanidade.

Na dimensão da colonialidade do saber mais do que suscitar a decolonização do conhecimento, é preciso questionar a postura das próprias instituições na perpetuação da estrutura colonial-moderna, desconstruindo o caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal (Lander, 2005). A decolonialidade da/na universidade é, portanto, um compromisso ético-político de transformação de práticas docentes/institucionais que ensejam a reprodução de violências nas universidades, uma convocatória às educadoras e aos educadores para uma reestruturação dos currículos para a inclusão e valorização e saberes locais, regionais e continentais para além dos saberes hegemônicos.

Importa reafirmar a importância da ciência sem, no entanto, cair em essencialismos que tornam a academia ora lugar de disseminação de um conhecimento pretensamente universal, ora máquina de reprodução de violências. O academicismo ocidental, ao estabelecer *um único verso* para a construção de conhecimento, não abre espaço para que outros muitos versos também possam ser evocados.

Na trilha dessas considerações, finalizo com alguns questionamentos, ainda necessários: como superar a enorme contradição envolta no fato de a universidade produzir conhecimento sobre diversidade e diferença, avançando na direção de uma pluralidade teórico-epistemológica e, na contramão, reproduzir monismos sistemáticos em suas práticas burocrático-pedagógicas? Como dissolver o paradoxo de teorizar sobre dominação, relações de poder e autoritarismos e, ao mesmo tempo, continuar como locus de favorecimento de privilégios de raça, classe, gênero, idade e sexualidade?

Artigo recebido em: 10/04/2024
Aprovado para publicação em: 29/07/2024

WE NEED TO TALK ABOUT ACADEMIC VIOLENCE: THE UNIVERSITY AS A LOCUS OF REPRODUCTION OF COLONIAL VIOLENCE

ABSTRACT: In this paper, I present an analysis of academic violence as a set of naturalized and reproduced abusive practices in higher education institutions. Through the lens of decolonial epistemology theorists and authors who problematize Brazilian higher education, I critique the oppressive social relations established in this space, especially at the postgraduate level. Among the main practices that characterize academic violence are: the inequality of access and retention in higher education based on class, race, and gender/sexuality; the culture of productivity; the denial of rights to postgraduate worker-students; and abusive power relations, such as harassment, sexism, and racism. The implications of these practices include physical and psychological exhaustion and illness of both faculty and students.

KEYWORDS: Higher Education; Academic Violence; Coloniality and University; Postgraduate Programs.

NECESITAMOS HABLAR SOBRE LA VIOLENCIA ACADÉMICA: LA UNIVERSIDAD COMO LOCUS DE REPRODUCCIÓN DE VIOLENCIAS COLONIALES

RESUMEN: En este trabajo presento un análisis sobre la violencia académica como un conjunto de prácticas abusivas naturalizadas y reproducidas en las instituciones de educación superior. A través de teóricos/as de la epistemología decolonial y de autores/as que problematizan la educación superior brasileña, tejo críticas a las relaciones sociales opresoras establecidas en este espacio, especialmente en el nivel de posgrado. Entre las principales prácticas que caracterizan la violencia académica se encuentran: la desigualdad de ingreso y permanencia en la educación superior según recortes de clase, raza y género/sexualidad; la cultura productivista; la negación de derechos a trabajadores-estudiantes de posgrado; y las relaciones abusivas de poder, como acoso, sexismo y racismo. Entre las implicaciones de estas prácticas están el agotamiento y el deterioro físico y psíquico de docentes y estudiantes.

PALABRAS-CLAVE: Educación Superior; Violencia Académica; Colonialidad y Universidad; Programas de Posgrado.

NOTAS

1 - O termo “universidade” é usado como termo abrangente, em referência às instituições do ensino superior, sem desconsiderar outros espaços, como faculdades e institutos federais.

2 - Atribui-se a Bolonha e Salerno o título das mais antigas universidades do ocidente, com posterior organização de prédios universitários em Paris e Oxford. Diz Kenny que “a universidade é essencialmente uma inovação do século XIII, se por ‘universidade’ entendermos uma corporação

COIMBRA, K. E. R.

de pessoas envolvidas profissionalmente e em tempo integral no ensinamento e na expansão de um *corpus* de conhecimento de vários assuntos, transmitindo-os aos seus alunos dentro de um consenso em matéria de roteiro de cursos, métodos de ensino e padrões profissionais” (2008, p. 76).

3 - A ANPG protocolou projeto de lei que altera a legislação previdenciária para incluir pós-graduandos como contribuintes, ficando as agências de fomento responsáveis pelo recolhimento dos valores destinados à seguridade social. Ver mais em: <https://www.anpg.org.br/2024/03/a-pedido-da-anpg-deputada-apresenta-pl-dos-direitos-previdenciarios-dos-pos-graduandos/>

4 - Com a repercussão do caso, o CNPq ampliou o prazo de avaliação da produtividade científica no caso de pesquisadoras mães, valendo também para os casos de adoção. Ver mais em: <https://www.sedufsm.org.br/noticia/8039-andessn-repudia-discriminacao-do-cnpq-contra-pesquisadora>

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, 2011.

AMÂNCIO, H. P. Ensino superior e transformação social: decolonizar a universidade na perspectiva da igualdade racial. **Revista da ABPN**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 627-657, 2020.

BOCARDI, M. B. **Caracterização do adoecimento psíquico na pós-graduação brasileira**: dos dados à teoria. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CAMPOS, I. O. de. **Mulheres na academia**: desigualdades de gênero no corpo docente da Faculdade de Direito da USP. (Cátedra UNESCO de Direito à Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Direito, 2021.

CARPES, P. B. M.; STANISCUASKI, F.; OLIVEIRA, L.; SOLETTI, Rossana C. Parentalidade e carreira científica: o impacto não é o mesmo para todos. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 31, n. 2, e2022354, 2022.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

CHAUÍ, M. **Sobre a violência**. Organização de Ericka Marie Itokazu e Luciana Chaui-Berlinck. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. (Escritos de Marilena Chauí, 5)

CHAUÍ, M. **Ideologia da competência**. Organização de André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2022. (Escritos de Marilena Chauí, 3)

CUNHA, R.; DIMENSTEIN, M.; DANTAS, D. Desigualdades de gênero por área de conhecimento na ciência brasileira: panorama das bolsistas PQ/CNPq. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 45, p. 83-97, out. 2021. Supl. 1.

DUEÑAS, M.; AGUIAR, T.; VALDIVIESO, M.; SEQUERA, M. F. Presentación. In: DUEÑAS *et al.* **Reflexiones y resistencias sobre las violencias patriarcales en la academia**: miradas sobre las violencias patriarcales y el poder en la academia. Buenos Aires: CLACSO, 2024.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur)

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FORTES, C. S. **A vida nervosa na pós-graduação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós- Graduação em Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

GLATZ, E. T. M. M.; YAEGASHI, S. F. R.; FRANÇA, F. F.; SOUZA, S.; FONSECA, A. A. R.; RABASSI, L. K. B. C. A saúde mental e o sofrimento psíquico de pós-graduandos: uma revisão de literatura em teses e dissertações. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 6, p. 255-273, 2022.

GUIMARÃES, E. D. F.; ZELAYA, M. A política de cotas raciais nas universidades públicas do Brasil, duas décadas depois: uma análise. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 133-148, 2022.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur)

LUGONES, M. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, H. B. de. (org.) **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LIZARDO, E. (org.); BONONE, L. M., OLORRUAMA, D. FAIRBANKS, C.; SOUSA, E. J. S. **Dossiê Florestan Fernandes**: Pós-graduação e trabalho no Brasil. São Paulo: ANPG/CEMJ, 2023.

NJERI, A. O sol da nossa humanidade e a educação pluriversal. In: RAYMUNDO, J.; FRANÇA, R. (org.). **Pretagonismos**. Rio de Janeiro: Agir, 2022.

COIMBRA, K. E. R.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

VERGÈS, F. **Decolonizar o museu**: programa de desordem absoluta. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

ZANDONÁ, C.; CABRAL, F. B.; SULZBACH, C. C. Produtivismo acadêmico, prazer e sofrimento: um estudo bibliográfico. **Perspectiva**, Erechim, v. 38, n.144, p. 121-130, 2014.

KARY EMANUELLE REIS COIMBRA: Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí (PPGPP-UFPI), na Linha de Pesquisa de Cultura, Identidade e Processos Sociais; Mestre em Administração pela da Universidade Federal de Minas Gerais (CEPEAD-UFMG), na Linha de Pesquisa de Estudos Organizacionais e Sociedade; e Bacharela em Administração pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Docente no Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Campus Senador Helvidio Nunes de Barros (Picos). Coordena o NUDES - Núcleo Decolonial de Estudos e Práticas em Organizações, Cultura e Sociedade. Graduada em Licenciatura em Filosofia (UNISINOS).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5716-7712>

E-mail: karycoimbra@ufpi.edu.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 4.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).