

# PROGRAMA DE INCENTIVO À DIVERSIDADE E CONVIVÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA E DECOLONIAL

Leandro Andrade Henriques<sup>1</sup>; <https://orcid.org/0009-0007-6241-7927>

Celso Francisco Tondin<sup>2</sup>; <https://orcid.org/0000-0001-7640-5838>

## Resumo

Este ensaio apresenta o *Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência* (PIDIC) da Universidade Federal de Ouro Preto como política institucional de ação afirmativa, a partir de sua normativa e metodologia, estabelecendo diálogos com uma perspectiva crítica e decolonial. Objetiva sinalizar como as proposições e objetivos apresentados na normativa do PIDIC e as etapas que remetem ao desenvolvimento de tal ação, que tem gênero como um dos eixos temáticos, situam-se numa compreensão histórica e crítica sobre direitos humanos. Assim, as noções de gênero e direitos humanos são articuladas a partir de autoras e autores dos campos da Educação, Psicologia Escolar e Educacional e Direito como forma de fundamentar teoricamente os pressupostos de tal programa de ação afirmativa.

*Palavras-chave:* direitos humanos, gênero, ação afirmativa, universidade.

*Diversity and coexistence encouragement program: reflections on gender and human rights in higher education from a critical and decolonial perspective*

## Abstract

This essay presents the *Diversity and Coexistence Incentive Program* (PIDIC) of the Universidade Federal de Ouro Preto as an institutional affirmative action policy, based on its regulations and methodology, establishing dialogues with a critical and decolonial perspective. Objectives to signal how the propositions and objectives presented in the PIDIC's regulations and the steps that refer to the development of such action, which has gender as one of the thematic axes, are situated within a historical and critical understanding of human rights. Thus, the notions of gender and human rights are articulated as from authors in the fields of Education, School and Educational Psychology and Law as a way of theoretically substantiating the assumptions of such an affirmative action program.

*Keywords:* human rights, gender, affirmative action, university.

*Programa de impulso a la diversidad y la convivencia: reflexiones sobre género y derechos humanos en la educación superior desde una perspectiva crítica y decolonial*

## Resumen

Este ensayo presenta el *Programa de Incentivo a la Diversidad y Convivencia* (PIDIC) de la Universidade Federal de Ouro Preto como una política institucional de acción afirmativa, basada en su normativa y metodología, estableciendo diálogos con una perspectiva crítica y decolonial. Objetivo de señalar cómo las propuestas y objetivos presentados en el reglamento del Programa y los pasos que se refieren al desarrollo de dicha acción, que tiene el género como uno de los ejes temáticos,

1 Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ – São João del-Rei – MG - Brasil; [leandroandradehenriques@gmail.com](mailto:leandroandradehenriques@gmail.com)

2 Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ – São João del-Rei – MG - Brasil; [celsotondin@ufsj.edu.br](mailto:celsotondin@ufsj.edu.br)

se situam dentro de uma compreensão histórica y crítica de los derechos humanos. Así, las nociones de género y derechos humanos están articuladas desde autores de los campos de la Educación, Psicología Escolar e Educativa e Derecho como una forma de fundamentar teóricamente los supuestos de dicho programa de acción afirmativa.

*Palabras clave:* derechos humanos, género, acción afirmativa, universidad.

## Introdução

Este texto apresenta elementos de um programa de ação afirmativa no ensino superior, intitulado *Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência* (PIDIC), promovido pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), destacando a proposição de um de seus eixos temáticos, gênero, a partir de uma compreensão crítica e decolonial sobre direitos humanos. Entende-se políticas de ações afirmativas como um conjunto de dispositivos e/ou ações direcionadas à minimização das desigualdades sociais históricas que se relacionam à classe, gênero, etnia, raça, sexualidade, diferença funcional (deficiência) etc. “Portanto, parece-nos razoável considerar ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 13).

Ajustada a tal objetivo, a *Resolução CUNI/UFOP nº 1.967*, que estabelece as diretrizes do PIDIC, explicita o intuito de promover institucionalmente o combate às opressões, tendo como foco a permanência de estudantes de graduação no ensino superior.

[...] O PIDIC destina-se a implementar atividades de Ações Afirmativas no âmbito da UFOP de forma articulada ao ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento e ampliação das condições de permanência de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP, 2018, art.2º).

Considerando os projetos submetidos ao PIDIC, com foco no eixo temático de gênero, este ensaio visibiliza perspectivas teóricas (crítica e decolonial) que alinham-se aos princípios normativos de tal programa, a saber, noções de gênero e direitos humanos não universalizantes, mas entendidos de forma crítica, a partir de um olhar histórico e localizado.

A noção de crítica que embasa este trabalho é apresentada por Martins (1977), com fundamento no materialismo-dialético (portanto, não estruturalista), e adotada por estudiosas e estudiosos do campo da

Psicologia Escolar e Educacional (PEE) brasileiras, especialmente por Maria Helena Souza Patto (1984; 1990), mas também, como exemplos, por Elenita Tanamachi e Marisa Meira (2003), Fabiana Nasciutti e Silvia Silva (2014) e Meira (2003; 2012). Tal noção direciona a compreensão acerca dos fenômenos relacionados aos contextos educativos, de modo a considerar os determinantes sociais, históricos, políticos, culturais e econômicos que compõem o objeto estudado. Assim, uma análise que se pretenda crítica requer que se contemple os seguintes elementos: a) reflexão dialética, que possibilita a compreensão dos fenômenos como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana; b) crítica do conhecimento, que o considera como necessariamente produzido, ainda que não intencionalmente, a partir de uma perspectiva de classe social e das relações sociais de produção a que corresponde; c) denúncia da degradação, da alienação e da heteronomia humana pelas condições postas pelo capitalismo; e d) a possibilidade de o conhecimento ser utilizado como um instrumento no processo de transformação social, de o pensamento crítico desvelar a realidade e indicar alternativas de superação socialmente existentes (Meira, 2003; 2012; Nasciutti; Silva; 2014). Tais formulações, em articulação com a crítica decolonial, comprometida com o saber localizado e histórico, embasarão as questões apresentadas neste ensaio.

A perspectiva decolonial percebe o processo de colonialismo como fruto de um acontecimento histórico, no caso, a colonização (Quijano, 2005). E que as formações sociais advindas dela se situam como processos de dominação com base nas categorias de raça, classe e gênero (Lugones, 2008), que precisam ser visibilizados e constantemente interrogados, tendo a igualdade de direitos como destino. Entende-se como conceito de decolonialidade a concepção de que não estamos num mundo pós-colonial totalmente descolonizados, isto é, precisamos estar atentos aos discursos que estejam atrelados a uma única e hegemônica percepção de mundo. Parte-se do entendimento de que a descolonização jurídico-político de uma nação não basta. É necessário um compromisso em relação a um

processo de ressignificação a longo prazo, dirigido à visibilização e questionamento de hierarquias nas relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas, econômicas e de gênero que se mantêm intactas desde a primeira descolonização (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). O projeto decolonial, segundo Walter Dignolo (2007), teria o compromisso de romper com as opressões naturalizadas por meio do reconhecimento de saberes de povos historicamente marginalizados e silenciados. Saberes estes que têm potencial para elaborar um conhecimento contra-hegemônico (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

### Conhecendo o Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência: normativa institucional e metodologia

O PIDIC é desenvolvido no âmbito da Assistência Estudantil, que é vinculada à *Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis* (Prace) da UFOP. A assistência estudantil, por sua vez, é organizada institucionalmente de modo a realizar o *Programa Nacional de Assistência Estudantil* (PNAES), disposto no *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*, que tem como um dos objetivos: “[...] minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior” (Brasil, 2010, art. 1º, inc. II). A *Resolução CUNI/UFOP nº 1.967*, aprovada em 25 de janeiro de 2018 pelo *Conselho Universitário* da UFOP regulamenta o PIDIC e destina-se à implementação de atividades de ações afirmativas de forma articulada ao ensino, pesquisa e extensão com vista ao atendimento e ampliação das condições de permanência de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial de tal instituição. Cabe destacar como objetivos do PIDIC, conforme o artigo 3º da supracitada resolução:

- a) Estimular e apoiar a realização de atividades, que visem promover a igualdade de direitos entre estudantes, na modalidade de graduação presencial o enfrentamento de discriminações como o racismo, sexismo, machismo, homofobia, transfobia, capacitismo, entre outras, que afetam a sua permanência e seu desenvolvimento em todas as unidades da UFOP.
- b) Contribuir para a promoção da inclusão social através de atividades que visem a igualdade étnico-racial e de gênero, a diversidade sexual, as ações afirmativas e a formação de cidadania.
- c) Combater os efeitos das

desigualdades sociais originadas por quaisquer tipos de discriminação. d) Incentivar o desenvolvimento de atividades que propiciem uma melhor convivência entre estudantes usuários das Residências Estudantis da Universidade (UFOP, 2018, art. 3º).

Tais objetivos, por sua vez, se alinham às proposições de estudiosas e estudiosos - como Natália Lisboa (2019), do campo do Direito, e Guilherme Silva (2019), da Educação, que se debruçam sobre reflexões relacionadas às desigualdades e diversidades nas universidades, abordando questões que merecem atenção, principalmente a partir da aprovação da *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*, a “Lei de Cotas no Ensino Superior” (Brasil, 2012). Esta lei estabelece que 50% das vagas das instituições públicas de ensino superior seriam ocupadas por pessoas oriundas do ensino público, isto é, que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Nesse contexto, Senkevics e Mello (2019) estudaram o perfil discente das universidades federais brasileiras pós-adoção da “Lei de Cotas” e demonstraram que ela tem trazido resultados inclusivos na maioria das Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), em especial para os ingressantes provenientes da rede pública e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Já Guilherme Silva (2019) avalia que tal política de ação afirmativa é um ganho social, mas que dependeria de outras estratégias e políticas para que sejam contempladas as necessidades oriundas do novo público que passou a ocupar as instituições de ensino superior:

O primeiro passo, de “abrir as portas” da universidade, foi importante, sendo que a Lei de Cotas desempenhou uma função ímpar nessa direção. Contudo, apenas esta abertura talvez não seja suficiente. Há outros aspectos das políticas de ações afirmativas que são importantes e influenciam na busca por equidade no ambiente universitário (Silva, 2019, p. 191).

O PIDIC deve ser compreendido como política que agrega projetos de diferentes temáticas. Tais projetos são submetidos e escolhidos tendo como referência os editais de seleção (publicados anualmente), que estão atrelados à resolução que cria o Programa. Esses editais são redigidos pela equipe de *Orientação Estudantil* da Prace e atualizados a cada edição. Essas alterações são propostas pelos envolvidos nos projetos

por meio de registro nos relatórios finais, pós-execução dos projetos, bem como pelos integrantes da equipe da Prace.

Os editais de seleção reúnem as orientações mais importantes para o desenvolvimento dos projetos ao longo do ano, mas, aqui, cabe destacar alguns elementos: a) A proposta de projeto deve ser encaixada em um dos eixos temáticos, dentre as seis opções (1. Convivência nas Moradias Estudantis; 2. Acolhimento e Saúde Mental; 3. Gênero; 4. Raça; 5. Inclusão Social e Ações Afirmativas; 6. Cultura, Esporte e Entretenimento); b) Os proponentes devem ser servidores da UFOP (docentes ou técnicos administrativos) e estudantes de pós-graduação podem atuar como coorientadores/as; c) A seleção do bolsista deverá ser feita pelo proponente do projeto entre estudantes contemplados nas categorias A, B, C, D<sup>3</sup> de acesso aos benefícios da Prace ou estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; d) Devem escrever um relatório final (com informações sobre o que foi desenvolvido ao longo do ano) e apresentar os resultados das ações desenvolvidas em evento científico anual da Universidade, intitulado *Encontro de Saberes*.

Essa configuração dos editais denota que os critérios de seleção de bolsistas estão fundamentados no *Decreto nº 7.234/2010* (conhecido como “Decreto do PNAES”), que juridicamente estabelece que o orçamento deve ser direcionado a um público específico; no caso, estudantes de graduação presencial em situação de vulnerabilidade ou que tenham estudado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Já a obrigatoriedade de relatório final e de apresentação em evento científico corporificam a interlocução das ações com base no tripé ensino, pesquisa e extensão - princípio que orienta as atividades formativas nas universidades.

Após os interessados submeterem projetos em um edital de seleção, os documentos são analisados pela *Comissão de Avaliação*, nomeada a partir de 2019 por portaria institucional e publicizada no *Boletim Administrativo* da UFOP. As pessoas que integram essa

Comissão são formadas por servidores lotados na Prace, possuem diferentes formações, e a participação é feita mediante convite da gestão (ocupado pelo pró-reitor da Prace), isto é, não é uma participação compulsória. Os participantes da Comissão realizam encontros para dialogar sobre as propostas, num processo conduzido de forma multidisciplinar, dada as formações específicas dos participantes (psicologia, pedagogia, serviço social, por exemplo) e de suas vivências na Universidade.

A análise dos projetos pela *Comissão de Avaliação* consideram elementos, tais como: a) se a proposta se aproxima dos objetivos presentes na normativa do Programa; b) se a proposta tende a ser executada em três *Campi*, considerando que a UFOP possui a sede (localizada em Ouro Preto) e mais dois *campi* avançados (localizados nas cidades de Mariana e João Monlevade); c) se a proposta será orientada ou coorientada por profissionais com formação qualificada para a temática proposta, considerando análise do currículo *Lattes* dos mesmos. Se a Comissão julgar que a proposta submetida não atende aos requisitos mínimos presentes no edital de seleção e aos critérios anteriormente mencionados, a probabilidade de desclassificação do projeto aumenta. Finalizado o diálogo, os membros da Comissão preenchem um barema único decidindo quais projetos foram aprovados ou desclassificados.

O cronograma das etapas definidas no edital pode ser acompanhado na página institucional da Prace ([prace.ufop.br](http://prace.ufop.br)). Após o resultado final, as equipes dos projetos aprovados têm autonomia para gerenciar as atividades neles previstas ao longo do ano, respeitadas as orientações normativas da *Resolução CUNI/UFOP nº 1.967* e do edital de seleção. Em alguns anos, foi realizada uma reunião coletiva com integrantes dos projetos, por intermédio da equipe de *Orientação Estudantil* da Prace. Esta reunião não consta nos editais, porém foi idealizada como forma de estabelecer possíveis aproximações entre participantes de projetos com temáticas afins.

Considerando a referida metodologia de trabalho, pautada no incentivo à submissão de propostas nos diferentes eixos temáticos por pessoas que fazem parte da instituição, torna-se pertinente resgatar a noção de cidadania veiculada por Arisa Cardoso (2015). Nela, a autora indica a responsabilização das pessoas diante de pautas coletivas como um dos requisitos necessários à mudança social numa conjuntura global. Ainda, afirma

3 Estudantes interessados em acessar os Programas de Assistência Estudantil protocolam documentos para que seja feita avaliação socioeconômica (instrumento utilizado para caracterizar o público-alvo dos programas de assistência estudantil). Os que apresentam perfil de vulnerabilidade socioeconômica são classificados nas categorias A, B, C ou D (sendo que a categoria A é o que apresenta maior vulnerabilidade).

a importância do Estado, mas ressalta que a conscientização e a postura política horizontal colaboram para o fortalecimento de uma noção de direitos humanos.

Articulando esse entendimento de cidadania com o campo da Educação, e especificamente com a Psicologia Escolar e Educacional, numa perspectiva humanizadora e integral, como defendida por Patto (2007), é possível situar o Programa em tela como um posicionamento institucional para além das exigências de um ensino tecnicista, o qual ignora a complexidade social presente nos processos educativos. Alinha-se também com a perspectiva de Ângela Soligo, que sinaliza a ruptura com a norma como um compromisso necessário da Psicologia em relação às políticas públicas, cumprindo assim um papel fundamental na educação e no processo de transformação social:

Ruptura com a normatização, que é nossa saída ou nosso movimento de saída desse lugar da norma. Ruptura com a universalização, ruptura com o modelo, com o tipo ideal de sujeito, e ruptura com o ajustamento, ruptura com a Psicologia como ajustamento dos sujeitos. Essas rupturas nos conduzem à compreensão das subjetividades. Subjetividades construídas na relação com a história, com a cultura, com o mundo e subjetividades que apontam para a diferença. Não a diferença como obstáculo, mas a diferença como algo que nos constitui (Delou *et. al.*, 2011, p. 151).

### **Aproximações e reflexões sobre direitos humanos e gênero a partir de uma perspectiva crítica e decolonial**

Uma perspectiva crítica (sustentada por uma visão histórico-cultural) e decolonial é convocada para o conhecimento sobre a metodologia do PIDIC, que tem como premissa o contexto da Educação como constantemente permeado por novas demandas, oriundas de novos sujeitos que adentram a cena universitária e que se constroem a partir de complexos fenômenos sociais. Acerca das questões relacionadas ao marcador social de gênero, aqui tomado como conceito que serve como ferramenta analítica (também política), a estudiosa da Educação, Guacira Lopes Louro (2014, p. 26) assevera:

Pretende-se, dessa forma, colocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos.

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação.

Como política institucional, o PIDIC pode ser visto como uma proposta que busca responder às necessidades do novo público ingressante no ensino superior por contemplar, em diferentes eixos temáticos, a diversidade e a complexidade de demandas advindas da comunidade acadêmica. Ao assumir tal protagonismo e por ser referência no debate sobre pautas da atualidade em constante diálogo com quem faz parte desta comunidade, o Programa se alinha aos direitos humanos numa perspectiva decolonial. Essa perspectiva dimensiona esses direitos como noção não neutra e pré-concebida, mas que deve ser entendida por meio de aproximações e diálogos com as pessoas que fazem parte de uma determinada cultura, influenciada por diversos fatores.

Deste modo, quando se trata de direitos humanos, tem que contextualizar o “humano” não como invenção do império ocidental, herdado da fundação histórica do colonialismo moderno, mas pela perspectiva decolonial, afastando-se do padrão de humano, humanidade e ideal de civilização modernos [...] (Lisbôa, 2022, p. 182).

Nessa mesma direção, Felipe Dias e Tamiris Gervasoni (2018) sobrelevam a importância de um olhar sócio-histórico e crítico para a noção de direitos humanos, quando “[...] não se efetivam como direitos humanos para todos, como no cenário da América Latina e em muitos outros locais do globo” (p. 285). Torna-se oportuno, assim, caracterizar os processos educativos e as nuances institucionais no contexto brasileiro como conjunto de fenômenos não estáveis, isto é, que dependem de uma percepção atenta e cuidadosa para questões novas, apresentadas por um novo público oriundo de contextos socioculturais únicos, específicos.

Como profissionais da Educação, vinculados a instituições de ensino superior, consideramos importante apontar estudos de autoras e autores do campo da Educação e da Psicologia Escolar e Educacional, como Tanamachi e Meira (2003), Cristina Delou *et al.* (2011); Louro (2014) e Patto (1984, 1990, 2022), que entendem criticamente os fenômenos educacionais, ou

seja, em seu “[...] caráter fundamentalmente histórico e social [...]” (Meira, 2003, p. 19). Uma análise atenta à complexidade desses fenômenos é compartilhada por tais autoras, bem como a defesa de uma atuação socialmente comprometida a fim de superar posicionamentos teórico-práticos baseados na ideologia capitalista (Patto, 1984; 1990). Concepção que se aproxima do compromisso com uma construção coletiva, arguida pela perspectiva decolonial, em que se estabelecem diálogos que consideram as diferentes dimensões (culturais, econômicas, políticas e interpessoais) que emergem em instituições escolares/educacionais.

Uma das premissas mais eminentes da PEE é fomentar ações direcionadas à emancipação humana, portanto, de forma autônoma, crítica e comprometida ética e politicamente com a transformação social. Ao promover projetos que abarcam diferentes temáticas, como o das relações de gênero, o PIDIC conflui com essa perspectiva crítica, visto que compreende o processo de aprendizado como envolto por uma rede ampla onde interatuam diversos determinantes. Alinha-se, portanto, ao entendimento de Marilene Proença: “Esse movimento de crítica visa a discutir, principalmente, a participação do psicólogo no interior do processo de emancipação, em uma perspectiva de compromisso social, em busca da construção de novas bases teórico-metodológicas de compreensão dos fenômenos educativos” (Delou *et al.*, 2011, p. 135).

Incentivar espaços de discussão e reflexão sobre vivências de opressões na universidade denota a intencionalidade desse programa de promoção de humanização e emancipação das pessoas, o que remete ao postulado de que, “[...] na PEE crítica, amplia-se o objeto de investigação e intervenção para considerar os processos de escolarização, os determinantes sociais, históricos e culturais [...]” (Magalhães *et al.*, 2023, p. 12). Portanto, ao promover esses espaços que versam para além de aspectos estritamente acadêmicos, o PIDIC prima pelo pressuposto da PEE de perspectiva crítica que é o de considerar os determinantes históricos-sociais que produzem os fatos humanos em contextos educacionais (Firbida; Facci, 2014).

Mesmo que embasada numa análise, predominantemente, de classe, os princípios dessa perspectiva teórica, no caso a Psicologia histórico-cultural, aproximam-se dos pressupostos decoloniais, que defendem a dúvida e o questionamento frente à inteligibilidade hegemônica, e ressaltam outros marcadores sociais da diferença, como raça, gênero, território, sem negar a

compreensão de classe. Premissa essa que conduz as análises das narrativas das pessoas que se envolvem no programa de ação afirmativa aqui debatido.

Especificamente sobre o eixo temático gênero, o PIDIC tem sido uma oportunidade de agregar propostas de intervenção ao longo dos últimos anos, que visam a redução das desigualdades de gênero, de forma crítica e participativa no contexto universitário, tanto que:

[...] é possível observar que, nos últimos cinco anos, por meio de seus editais, dezoito projetos, propostos por discentes e técnicos administrativos da instituição, promoveram e/ou promovem, enquanto prioridade, ações e reflexões relacionadas a gênero e sexualidades no sentido de reduzir estigma social, isto é, impactando na promoção de um ambiente menos vulnerável para a população de mulheres e LGBTQIA+ (Lisboa, Teixeira, Henriques, 2023, p. 22).

Levando em conta que os projetos submetidos ao PIDIC devem cumprir as determinações do edital de seleção e que este é elaborado tendo como referência a *Resolução CUNI/UFOP nº 1.967*, subentende-se que as proposições dialogam com uma perspectiva cultural de gênero, conforme apontado por Joan Scott (1990). A historiadora propõe como estratégia desestabilizar a noção estática sobre gênero, aquela que tem como base o sexo. Assim, diferentemente de uma noção de gênero binária (homem e mulher) atrelada à genitália, a autora nos provoca a pensar gênero como fruto de outras possibilidades, com influências socioculturais e históricas, apesar de ter dado um foco grande ao binarismo como referência teórica nos seus primeiros trabalhos.

A noção de gênero de Scott (1990), como uma forma de indicar construções culturais, é traduzida na ideia de que os papéis tidos como adequados e esperados de homens e mulheres é inteiramente social. Isso nos permite considerar gênero como categoria de análise histórica, portanto, como construção, e não dado como algo biológico e inato ao sujeito. Tal pensamento nos convida a ter um olhar para o outro no sentido de descobri-lo, entendê-lo em suas especificidades, em detrimento de encaixá-lo em noções pré-concebidas, como historicamente se vinculou ao sexo.

Tal concepção, por sua vez, torna-se mais evidente quando compreendemos os pressupostos da Modernidade, como bem colocado por Alexandre

Bahia: “A Modernidade constrói suas estruturas a partir das leis de regularidade descobertas pelas ciências biológicas e exatas. No campo das ciências sociais-humanas, o conhecimento se dá de forma semelhante: pessoas e comportamentos também possuem regularidades que, igualmente, são classificadas” (Bahia, 2017, p. 35).

Considerando a conceituação de gênero apresentada por Scott, cabe resgatar a discussão feita por autoras e autores decoloniais, como a professora Natália Lisbôa, que apresentam gênero como forma de fortalecer ainda mais uma compreensão aberta a novas possibilidades de existências, negando classificações universais. Tais classificações, a partir da perspectiva decolonial, estariam mais comprometidas com as demandas de mercado num modelo capitalista do que propriamente com as subjetividades e vivências das pessoas.

Considerando a abordagem de Quijano, a classificação universal realizada pela colonialidade de poder parte, inicialmente, de termos biológicos e das ciências eurocêntricas para justificar e categorizar as pessoas em consonância com o poder capitalista global. Além disso, deixa de abarcar as subjetividades e as formas plurais de existência (Lisbôa, 2022, p. 60).

Essas pluralidades demandam atenção às especificidades do contexto, o que se alinha às elaborações de Scott (1990) quando ela se compromete com um entendimento cultural, também enfatizado pela perspectiva decolonial quando esta nos leva a compreender gênero e raça como construções coloniais. E dado que o programa de ação afirmativa aqui analisado acontece numa instituição pública no Brasil, um país colonizado, a noção ampla de colonialidade proposta pela filósofa argentina Maria Lugones (2008, p. 53) potencializa nossa reflexão:

Colonialidade não se refere apenas a classificação racial. Ela é um fenômeno mais amplo, um dos eixos do sistema de poder e, como tal, atravessa o controle do acesso ao sexo, a autoridade coletiva, o trabalho e a subjetividade/intersubjetividade, e atravessa também a produção de conhecimento a partir do próprio interior dessas relações intersubjetivas. Ou seja, toda forma de controle do sexo, das subjetividades, da autoridade e do trabalho existe em conexão com a colonialidade.

Tal afirmação nos invita a visualizar a colonialidade do gênero como articulada a outros marcadores sociais da diferença (como raça, como exemplo), de forma a contestar as situações que apresentam relações sociais tendo como referência única o modelo patriarcal e heteronormativo nas múltiplas sociedades existentes pelo mundo, sejam do norte ou do sul. E se os discursos de poder sinalizam um modelo hegemônico de gênero (binário, heterossexual e cisgênero), a perspectiva decolonial nos instiga a todo instante, a interpelar as subalternizações decorrentes desse modelo. “Portanto, sua investigação [da decolonialidade] centra-se na existência de formas diversas de povos que não se organizam conforme uma relação de gênero hierárquica e binária - sexo e gênero como categorias fixas -, mas fluidas” (Lisbôa, 2022, p. 62).

O chamado ao questionamento e à necessidade de estabelecermos um contato próximo com as realidades de todas as pessoas que convivem no contexto educacional nos faz pensar na pertinente pontuação de Louro (2021), quando ela nos mobiliza para pensarmos em nossas posturas para lidar com gênero e sexualidades na Educação:

Uma tal pedagogia sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca por outras perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar (Louro, 2021, p. 48).

## Considerações finais

O *Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência* se configura como uma ação inédita (em termos de configuração e metodologia) na Universidade Federal de Ouro Preto por fomentar, desde 2018, espaços institucionais de diálogo sobre diferentes temáticas alinhadas às ações afirmativas, que pretendem reconhecer e empoderar sujeitos - visibilizados a partir dos marcadores sociais da diferença e de realidades culturais específicas - nesse contexto institucional, e por extensão na sociedade como um todo. Assim, a proposição, analisada a partir da normativa que rege o PIDIC, alinha-se à compreensão de que “[...] não há formas culturais puras e neutras, e especificamente em relação

aos direitos humanos como produto cultural, que são influenciados diretamente por demais contextos sociais, econômicos e políticos” (Lisbôa, 2019, p. 140).

O Programa agrega, em diferentes eixos temáticos, ações e intervenções que têm como premissa o questionamento de um regime de verdade opressor, que naturaliza práticas machistas, sexistas, misóginas, homotransfóbicas, capacitistas, racistas etc. Tal posicionamento, por sua vez, faz do PIDIC uma referência essencial para reconstrução dos direitos humanos e das diversidades a partir de um novo paradigma de interpretação. Ao destacar tais mudanças para dentro das universidades, Lisbôa (2019, p. 141) pontua:

Tal paradigma deve pensar, a partir das conhecidas limitações impostas pelo eurocentrismo, a produção do conhecimento para a proteção dos direitos humanos e das diversidades, reconhecendo as pessoas como sujeitos do direito, com o trabalho conjunto de toda comunidade universitária rumo à ruptura de uma prática hegemônica, excludente e padronizada.

Os projetos submetidos no âmbito do eixo temático gênero, e desenvolvidos por profissionais vinculados à UFOP, evidenciam que o programa em tela tem gerado oportunidade de institucionalizar a reflexão sobre tal temática. Carece potencializar a escuta das narrativas das pessoas participantes de modo a explicitar possíveis questões pessoais e/ou institucionais que se relacionam com as experiências universitárias, o que deve ser objeto de estudos mais aprofundados.

O Programa, enquanto política institucional de uma universidade pública, ao fomentar espaço de diálogo sobre a temática de gênero (e sexualidades), vai ao encontro de decisões do *Comitê de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas* (ONU) e de Cortes Internacionais (por exemplo, a *Corte Interamericana de Direitos Humanos*), como asseverado por Bahia (2017, p. 33):

ONU, OEA e União Europeia vêm afirmando que os Estados-Parte não podem ser indiferentes à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero. Ao contrário, precisam reconhecer que a diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero é uma realidade, que não se trata de “doença-desvio” - e menos ainda de algo criminalizável - e, logo que a homo-transfobia é uma realidade que precisa ser enfrentada”. Nesse sentido, estabelecem a necessidade de se reconhecer direitos civis à minoria LGBTI;

de se criar mecanismos de proteção de ativistas desses direitos; de se criar uma cultura escolar de formação em diversidade; e de se criar procedimentos eficazes de combate à discriminação, incluindo procedimentos de investigação e punição específicos.

Estar alinhado a essas agendas políticas, por sua vez, não garante a efetividade das normas e ações, “[...] principalmente, pela histórica naturalização estrutural que atribui ao gênero uma categoria binária e colonial” (Locateli; Wenczenovics, 2021, p. 455). Embora limites e contradições estejam sempre presentes, tal apontamento reforça ainda mais a concepção e intencionalidade do PIDIC como uma notória intervenção institucional operacionalizada por meio da participação da comunidade acadêmica. Afinal, a proposta do Programa intenta a garantia de espaços de participação e representatividade política, o que é concretizado por projetos que ampliam debates e reflexões e, assim, contribuem para uma desmistificação das estruturas eurocêntricas de poder (Locateli; Wenczenovics, 2021).

Ao articular a concepção de tal programa de ação afirmativa com as perspectivas crítica e decolonial, nota-se que os pressupostos teóricos alinham-se ao compromisso de desestabilizar verdades que são produzidas no contexto universitário, bem como ao compromisso com um entendimento não rígido e mais plural sobre direitos humanos e gênero.

## Referências

- Bahia, Alexandre Gustavo Melo Franco e Moraes (2017). Discurso de ódio homo-transfóbico vs. liberdade de expressão: é o direito moderno capaz de incluir a pauta da diversidade?. In: RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; ALCKMIN, Gabriela Campos (org.). *Gênero, sexualidade e Direitos Humanos: perspectivas multidisciplinares*. 1. ed. Belo Horizonte: Initia Via, 29-41.
- Bernardino-Costa, Joaze; Grosfoguel, Ramón (2016). Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade & Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, 15-24. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Brasil (2010). Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm). Acesso em: 16 jul. 2025.

- Brasil (2012). Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 16 jul. 2025.
- Cardoso, Arisa Ribas (2015). Reflexões sobre cidadania e Direitos Humanos no mundo globalizado. *Revista Videre, Dourados*, v. 5, n. 9, 17-24. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/2247>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (org.). (2007) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Delou, Cristina Maria Carvalho; Proença, Marilene; Rocha, Marisa Lopes Da; Guzzo, Raquel; Soligo, Ângela (2011). Psicologia, educação e políticas públicas. In: Conselho Federal de Psicologia. *V Seminário Nacional Psicologia e Políticas Públicas: subjetividade, cidadania e políticas públicas*. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 127-155.
- Dias, Felipe da Veiga; Gervasoni, Tamiris (2018). A insustentabilidade da visão tradicional sobre Direitos Humanos nas questões de gênero: a Corte Interamericana de Direitos Humanos no caso Rosendo Cantú y Otra versus México. *Revista Videre, Dourados*, v. 10, n. 10, 277-294. <https://doi.org/10.30612/videre.v10i20.8357>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Feres Júnior, João, Campos, Luiz Augusto, Daflon, Verônica Toste; Venturini, Anna Carolina (2018). *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: EdUERJ. (coleção sociedade & política). Disponível em: <https://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Firbida, Fabíola Batista Gomes; Facci, Marilda Gonçalves Dias (2014). A relação entre psicologia e educação na formação do psicólogo escolar e educacional. *Ensino em Re-Vista, Uberlândia*, v. 21, n. 1, 51-68. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25051>. Acesso em 16 jul. 2025.
- Lisbôa, Natália de Souza (2019). Aprendendo sobre direitos humanos e experimentando a diversidade: um relato de experiências na UFOP. In: Bahia, Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes; Pereira, Flávia Souza Máximo; Ramos, Marcelo Maciel; Nicoli, Pedro Augusto Gravatá (org.). *Gênero, sexualidade e direito: dissidências e resistências*. 1. ed. Belo Horizonte: Initia Via, 132-143.
- Lisbôa, Natália de Souza (2022). *Direitos Humanos e decolonialidade: interpretação do conceito na América Latina a partir da justiça de transição*. 1. ed. São Paulo: Editora Dialética.
- Lisbôa, Natália Souza; Teixeira, Joseane Mendes; Henriques, Leandro Andrade (2023). Saúde LGBTQIAP+ no contexto universitário: a experiência da UFOP. In: Teixeira, Flávia do Bonsucesso; Hasse, Mariana. Anais do 1º Simpósio Nacional de Saúde LGBTQIA+: na base do afeto. Uberlândia: O Sexo da Palavra, 22-23. Disponível em: [https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/37712/1/Anais\\_NaBasedoAfeto.pdf](https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/37712/1/Anais_NaBasedoAfeto.pdf) Acesso em: 16 jul. 2025
- Locateli, Cláudia Cinara; Wenczenovics, Thaís Janaína (2021). Bem viver e gênero: aproximações e reflexões decoloniais. *Revista Videre, Dourados*, v. 13, n. 26, 445-464. <https://doi.org/10.30612/videre.v13i26.14869>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Louro, Guacira Lopes (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, Guacira Lopes (2021). *Um corpo estranho*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lugones, Maria (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa, Bogotá, Colômbia*, n. 9, 73-101. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Magalhães, Deruchette Danire Henriques; Tondin, Celso Francisco; Barbosa, Deborah Rosária; Moniz, Luiza de Castro; Silva, Renato Batista da (2023). Pesquisa bibliográfica sobre práticas em Psicologia Educacional e Escolar em Minas Gerais. *Gerais: Revista Interinstitucional em Psicologia, Belo Horizonte*, v. 16, n. 3, 1-27. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/gerais/article/view/49166>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Martins, José de Souza (1977). Introdução. In: Foracchi, Marialice Mencarini; Martins, José de Souza (org.). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 1-18.

- Meira, Marisa Eugênia Melillo (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: Meira, Marisa Eugênia Melillo; Antunes, Mitsuko Aparecida Makino (org.). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 13-77.
- Meira, Marisa Eugênia Melillo (2012). A crítica da Psicologia e a tarefa da crítica na Psicologia. *Revista de Psicologia Política*, São Paulo, v. 12. n. 23, 13-26. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2012000100002](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000100002). Acesso em: 16 jul. 2025.
- Mignolo, Walter (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46. Disponível em: <http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Nasciutti, Fabiana Marques; Silva, Silvia Maria Cintra (2014). O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, 25-37. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4MwcGdPF4xNKy5KzTYKXxQz/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Patto, Maria Helena Souza (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. 1. ed. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, Maria Helena Souza (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, Maria Helena Souza (2007). A psicologia em questão. In: Patto, Maria Helena Souza; Frayze-Pereira, João Augusto (org.). *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 3-16.
- Patto, Maria Helena Souza (2022). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. 2. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/9786587596310>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Quijano, Aníbal (2005). Colonialidad do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Dgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 117-142. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 16 jul. 2025.
- Scott, Joan (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 5-22. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Senkevics, Adriano Souza; Mello, Úrsula Mattioli (2019). O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, 184-208. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KSvkm3DG3pPZYvpXxQc6PFh/?format=pdf&lang=pt>. <https://doi.org/10.1590/198053145980>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Silva, Guilherme Henrique Gomes da (2019). Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do sudeste brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, 184-207. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5665/pdf>. <https://doi.org/10.1590/198053145665>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- Tanamachi, Elenita de Rício; Meira, Marisa Eugênia Melillo (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: Meira, Marisa Eugênia Melillo; Antunes, Mitsuko Aparecida Makino Antunes (org.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 11-62.
- Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Resolução CUNI/IFES nº 1.967. Regulamenta o Programa de Incentivo à Diversidade e Convivência – PIDIC. Disponível em: [https://prace.ufop.br/sites/default/files/resolucao\\_cuni\\_1967.pdf](https://prace.ufop.br/sites/default/files/resolucao_cuni_1967.pdf). Acesso em: 14 jul. 2025.

Recebido em 17/04/2025

Aceito em 27/01/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.