

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
INSTITUCIONAL**

**FILIPPE AZEVEDO SOUZA**

**CAMINHOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES  
NA UNIVERSIDADE: ACOMPANHANDO MICROPOLÍTICAS DE  
RESISTÊNCIAS E INVENTANDO HETEROTOPIAS**

**VITÓRIA-ES**

**2023**

**FILIPPE AZEVEDO SOUZA**

**CAMINHOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES  
NA UNIVERSIDADE: ACOMPANHANDO MICROPOLÍTICAS DE  
RESISTÊNCIAS E INVENTANDO HETEROTOPIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia Institucional.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas, Trabalho e Processos Formativo-Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilead Marchezi Tavares

**VITÓRIA-ES**

**2023**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

A994c Azevedo Souza, Filipe, 1997-  
Caminhos para o acesso e permanência de estudantes na  
universidade : Acompanhando micropolíticas de resistências e  
inventando heterotopias / Filipe Azevedo Souza. - 2023.  
119 f. : il.

Orientadora: Gilead Marchezi Tavares.  
Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências  
Humanas e Naturais.

1. Universidades e faculdades públicas. 2. Psicologia -  
Filosofia. 3. Espaços públicos. 4. Corpo humano na educação. 5.  
Estudantes - Programas de assistência. 6. Biopolítica. I.  
Marchezi Tavares, Gilead. II. Universidade Federal do Espírito  
Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

---

**FILIFE AZEVEDO SOUZA**

**CAMINHOS PARA O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES  
NA UNIVERSIDADE: ACOMPANHANDO MICROPOLÍTICAS DE  
RESISTÊNCIAS E INVENTANDO HETEROTOPIAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Psicologia Institucional.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gilead Marchezi Tavares  
(Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jacyara Silva de Paiva (Banca  
interna)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Pozzana de Barros  
(Banca externa)

## AGRADECIMENTOS

Considero esse momento de agradecimento como muito especial. Escrevê-lo parece ser simples e não acredito que vá contemplar toda minha gratidão. Estava aguardando por isso há tempos. Rememoro todo trajeto que realizei e afirmo cada vez mais que não teria conseguido chegar até aqui sozinho. Felizmente, nessas etapas encontrei pessoas que me fizeram acreditar, que tornaram este trabalho possível. A elas, devo total gratidão. Agradeço imensamente ao meu pai e minha mãe, irmão e irmã, por sempre confiarem em mim. Agradeço imensamente à Gilead, pela parceria, compreensão, ideias, conselhos e afetos nesta caminhada. Agradeço à minha companheira, por estar ao meu lado e aos meus amigos e amigas, que sempre acreditaram em mim e me deram força para seguir meus caminhos. Agradeço também às professoras e professores que encontrei por essa jornada. Às pessoas da Turma 15 do PPGPSI. À toda equipe do Projeto Recorpar.

Não foi uma tarefa simples. Porém, com essas companhias, tudo fica mais fácil. Gente que me ajudou a entender que para viver temos que viver pensando em gente. A vocês, entrego todo o meu agradecimento, por não terem me deixado parar de sonhar, por terem me ajudado a pensar este trabalho de maneira ética e política, por terem contribuído nas minhas experiências, por me motivarem a desejar cada vez.

Por vocês, por todos esses encontros, tenho toda gratidão que posso ter, por me mostrarem a sensibilidade e delicadeza que é preciso, por me escutarem, por me dar conforto e desconforto, por me ajudarem a produzir o desejo de querer viver toda essa experiência. A vocês, dedico todo meu esforço e vontade de querer seguir em frente.

Muito obrigado!

## RESUMO

No ano de 2022, a Lei 12.711/12, que pauta as Políticas de Ação Afirmativa, completou 10 anos de aprovação. Vivenciamos um momento de muitas preocupações acerca do seu desmantelamento e também das políticas de permanência nas Instituições de Ensino Superior. Os cortes de verbas no Ensino Superior são norteados por uma Razão de Estado neoliberal que se baseia numa educação que captura sujeitos através do modelo do *homo oeconomicus*, ou empresário de si, afetando os corpos dos(as) estudantes através de métodos de normatização e disciplina, apoiados em tecnologias biopolíticas e necropolíticas. Objetivamos assim, acompanhar a construção de espaços que contemplem a produção de outros saberes e referências, de afirmação das performatividades das e dos estudantes e de suas resistências cotidianas. A tentativa se fez sempre na perspectiva de pensar como fortalecer a permanência na universidade e a produção de espaços de pertencimento daquelas e daqueles estudantes que, via de regra, não acessavam o território da Universidade. A pesquisa-intervenção cartográfica foi realizada na UFES, alinhada ao projeto de extensão “Recorpar: o reencantamento do corpo por um ethos de aprendizagem”, que mantém uma parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci). O diário de campo foi utilizado durante todo o período da pesquisa-intervenção. Nele, foram registrados os acontecimentos e intensidades sentidas ao longo do trabalho. Compreendemos que o diário de campo, além de ser uma ferramenta de pesquisa, configura-se também como instrumento de análise, uma vez que, ao visitá-lo para a escrita do texto final, afetos e tensões que não havíamos nos dado conta, saltam dos registros como analisadores fundamentais ao trabalho. Além disso, foram levantados dados e informações sobre a realidade das Políticas Afirmativas e Políticas de Assistência Estudantil, no âmbito nacional e no contexto da UFES, trazendo consigo o contexto histórico de luta pela afirmação desses direitos. A experiência junto ao Projeto Recorpar resultou na realização de dois grupos de intervenção clínico-grupais nos quais os dispositivos forjados buscaram compor com temáticas trabalhadas juntamente com os(as) estudantes, a partir das demandas observadas em momentos de acolhimento individual dos(as) participantes. Por meio de experimentações de corpo e movimento, foram criados espaços, lugares outros, heterotopias que acrescentam o debate sobre a ampliação de estratégias micropolíticas de resistências no âmbito das Políticas de

Assistência Estudantil na Universidade. Assim, a aposta na criação de espaços, como lugares, como territórios, como pertenças, diz de uma dimensão a partir da qual podemos pensar, nos dias de hoje, práticas políticas de defesa de uma universidade efetivamente democrática em seu acesso, permanência e no direito de existir.

**Palavras-chaves:** Políticas afirmativas. Educação Superior. Biopolítica. Corpo. Heterotopia.

## ABSTRACT

In 2022, the Law 12.711/12, which addresses Affirmative Action Policies, celebrated ten years since its approval. We are experiencing a moment of great concerns regarding its dismantlement and also the policies of student retention in Higher Education Institutions. Cuts in funding for Higher Education are guided by a neoliberal Reason of State that is based on an education that captures individuals through the model of homo oeconomicus, or self-manager, affecting the bodies of students through methods of normalization and discipline, supported by biopolitical and necropolitical technologies. Thereby, our objective is to follow the construction of spaces that contemplated the production of other knowledge and references, the affirmation of the performative aspects of students and their everyday resistances. The attempt was always made from the perspective of thinking about how to strengthen university retention and the production of spaces of belonging for those students who, as a rule, did not have access to the University territory. The cartographic research-intervention was carried out at UFES, aligned with the extension project "Recorpar: the reenchantment of the body through an ethos of learning," which has a partnership with the Office of Student Affairs and Citizenship (Proaeci). The field diary was used throughout the research-intervention period. In it, the events and intensities felt during the work were recorded. We understand that the field diary, in addition to being a research tool, also serves as an instrument of analysis since, when revisiting it for the writing of the final text, affections and tensions that we had not been aware of emerge from the records as fundamental analyzers for the work. In addition, data and information on the reality of Affirmative Action Policies and Student Assistance Policies were collected at the national level and in the context of UFES, bringing with it the historical context of the struggle for the affirmation of these rights. The experience with the Recorpar Project resulted in the realization of two groups of clinical-group intervention in which the forged devices sought to address themes worked on together with the students, based on the demands observed in moments of individual reception of the participants. Through body and movement experiments, spaces, other places, heterotopias were created that contribute to the debate on the expansion of micropolitical strategies of resistance in the scope of Student Assistance Policies at the University. Thus, the focus on the creation of

spaces, as places, as territories, as belongings, speaks to a dimension from which we can think, in today's world, about political practices that defend a truly democratic university in terms of access, retention, and the right to exist.

**Keywords:** Affirmative Action Policies. Higher Education. Biopolitics. Body. Heterotopia.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Universidade Federal do Espírito Santo.....	15
Figura 2 - Painel da UFES .....	16
Figura 3 - Antiga passarela da Avenida Fernando Ferrari.....	17
Figura 4 - Cartaz fixado em banheiros e vestiários indicando que tal local pode ser utilizado conforme o gênero com o qual as pessoas identificam. ....	56
Figura 5 - Manifestação de estudantes contra as medidas autoritárias no Restaurante Universitário .....	105
Figura 6 - Estudantes ocupam a reitoria no campus de Goiabeiras da UFES em manifestação contra as medidas autoritárias no Restaurante Universitário.....	108
Figura 7 - Estudantes pressionam reitor em manifestação contra as medidas autoritárias no Restaurante Universitário .....	108

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estruturação do Projeto Recorpar .....	65
Tabela 2 - Qualidade do sinal da internet utilizada .....	71
Tabela 3 - Organização das atividades durante os encontros .....	78
Tabela 4 - Alguns exemplos de exercícios dos Fatores do Movimento do Sistema Laban .....	80

## LISTA DE SIGLAS

ADUFES - Associação dos Docentes da Universidade do Espírito Santo

ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CETIC.BR - Sociedade da Informação

CEUNES - Centro Universitário Norte do Espírito Santo

EARTE - Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial

GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

NAUFES - Núcleo de Acessibilidade da UFES

PAE - Política de Assistência Estudantil

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PLOA - Projeto de Lei Orçamentária do Ano

PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGPSI - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional

PROAECI - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania

PROAES/UFES - Programa de Assistência Estudantil da UFES

RU - Restaurante Universitário

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação

TIC DOMICÍLIOS - Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros

UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UnB - Universidade de Brasília

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

## SUMÁRIO

1. Uma trajetória se inicia...sentidos, sentimentos e pensamentos vão se constituindo .....	13
2. O trajeto continua...com questões que nos movem.....	21
3. O caminho se faz ao caminhar...acompanhando processos e caminhos que traçamos.....	24
3.1 <i>As transformações do pesquisar e escrever</i> .....	26
3.2 <i>Compor um projeto com afetividade</i> .....	28
4. Esse caminho teve coração? .....	30
5. No caminhar, encontramos um lugar “estranho”: Projeto Recorpar.....	62
5.1 <i>Encontros em espaços diversos e sem lugar: acolhimentos e atendimentos remotos</i> .....	66
6. Trajetórias e tracejos...heterotopologia e as heterotopias.....	94
7. Caminhos bifurcantes...e para onde vamos?.....	99
REFERÊNCIAS .....	109

## **1. Uma trajetória se inicia...sentidos, sentimentos e pensamentos vão se constituindo**

De todos os desafios durante os trajetos que me trouxeram até aqui, posso dizer que iniciar as escritas sempre ocupou um lugar notável. Nunca sei exatamente por onde começar, qual organização devo seguir, e se devo seguir alguma organização. Qual seria o ponto de partida e o ponto de chegada? Se está muito clichê ou não. É sempre também uma corrida contra o tempo, contra os prazos, as exigências. Contra mim. Ou ao meu favor? Sou só eu que escrevo? Quem escreve junto comigo? Quem esteve junto comigo? Não como necessariamente uma escolha, mas sim como um processo, vou então começar pelo que me moveu a chegar até aqui. Nada muito comovente, mas creio que esse convite farão as coisas ter um pouco mais de sentido.

Durante toda a tessitura da pesquisa, lembrava de alguns momentos. Quando era criança, uma tia muito próxima, servidora pública da Biblioteca Central, hoje aposentada, costumava trazer a mim e ao meu primo em períodos de férias para andar de bicicleta no campus da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) de Goiabeiras. Não tinha muita ideia do tamanho e da importância daquele espaço, mas era divertido subir e descer as pedras e procurar alguns macaquinhos que moravam ali. Os caminhos sempre eram desafiadores. A gente não podia ir muito longe, claro, mas por mais perto que fosse, já era um mundo diferente do que eu costumava frequentar. Subíamos e descíamos as pedras. Passávamos pelas poças de água que se acumulavam em períodos de chuva. Pegávamos algumas frutas que encontrávamos por ali. Tudo era muito verde, as árvores grandes, o cheiro diferente. Era um verde que chamava mais atenção, que brilhava.

Esses dias também eram acompanhados de piqueniques e visitava alguns lugares com minha tia. Eram dias divertidos e a volta para casa sempre era acompanhada de lembranças pelo corpo. Alguns ralados e arranhões eram a garantia de que a tarde tinha sido proveitosa.

É interessante começar por aqui, porque a escrita me faz lembrar de detalhes que eu não lembrava há muito tempo. Detalhes do campus, dos corredores, dos prédios. Lembro também de uma colônia de férias que participei com meus primos pelos prédios do Centro de Educação Física e Desportos. Passamos dias zanzando

por lá, participando de gincanas, assistindo filmes nas salas e auditórios. Correndo para lá e para cá. Também foram inúmeras visitas ao planetário com a família e a escola. Era mágico, o mais próximo que já estive de ver os detalhes do céu. Ainda tinham as idas frequentes ao Cine Metrôpolis com os primos e tias, com sacos de pipoca de microondas feitos em casa e escondidos nas bolsas. Inclusive, acho que foi o primeiro cinema que frequentei. Mais as reuniões e encontros políticos que acompanhei com meu pai e minha mãe, os quais muitos eram realizados nos auditórios espalhados pelo campus. Me recordei também de dias que joguei bola pelo campus com meus amigos e de uma festa de aniversário do meu pai no antigo espaço dos servidores.

Passada a infância, veio a época da adolescência e juventude. Comecei a frequentar as festas no campus. Festas pelos espaços do Centro de Artes, próximas ao Cemuni VI, em frente ao Restaurante Universitário (RU), no espaço ao lado do Núcleo de Línguas. Tenho na memória também o período no qual minha irmã fez sua pesquisa de trabalho de conclusão de curso, feita em um espaço próximo ao Centro Tecnológico, onde existia ali uma estação de tratamento de água do campus (Luiza, minha irmã fez sua graduação em Engenharia Ambiental). Foram alguns finais de semana que meu pai ia com ela ajudá-la a construir seu projeto, levando, algumas vezes, nossa cachorrinha, a Nalu, para curtir um pouco o espaço aberto.

Figura 1 - Mapa da Universidade Federal do Espírito Santo



Fonte: Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), UFES (s.d.)

Foi também um lugar onde eu, meu pai e minha mãe frequentamos durante a pandemia de Covid-19 (devidamente protegidos). Para não ter contato físico e proximidade com outras pessoas, garantindo o afastamento de segurança e evitando o contágio, fazíamos nossas atividades de corrida e caminhada em volta do campus, sempre às 07h30 da manhã. Lembro do cheiro da vegetação. Era um cheiro de terra fresca, úmida, bem diferente daquele odor forte da fumaça que sai dos escapamentos dos automóveis. O silêncio permitia que alguns sons fossem escutados de maneira completamente diferente. Eram vários cantos de passarinhos, que se misturavam numa sinfonia que não existia quando atravessávamos a avenida de volta para casa. Durante a época de isolamento social, era um dos poucos lugares que andávamos com um pouco mais de tranquilidade.

Figura 2 - Paineis da UFES



Fonte: UFES (2022).

Também lembro que, ao longo da minha vida, costumava passar na frente do Campus de Goiabeiras quase todos os dias. Sempre reparava a estrutura do Teatro, o mural feito pelo falecido professor e artista Raphael Samú em uma das principais entradas (mosaico que, por sinal, se tornou uma das principais identidades visuais da universidade), as árvores próximas ao prédio da Educação Física e me recordo até mesmo da antiga passarela da Avenida Fernando Ferrari.

Assim, fui criando diferentes sentidos para esse espaço, marcados pelas diferentes formas de percebê-lo e vivenciá-lo. Mas, no meu primeiro contato como estudante desta universidade, tudo ainda estava na modalidade online. É a partir daqui que chegamos à minha entrada na UFES como estudante de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI).

Figura 3 - Antiga passarela da Avenida Fernando Ferrari



Fonte: Renan Teixeira (2009)

Após uma jornada na graduação em Psicologia, iniciada em 2016, começo uma nova etapa no mestrado, vindo de uma instituição de ensino superior privada de Vitória-ES. Nela, tive contato com um currículo formativo repleto de conteúdos e práticas voltados para uma atuação profissional tecnicista. Os discursos de produtividade, excelência, competição e desempenho sempre atravessavam minha formação profissional e contemplavam grande parte do currículo formativo. Debates e discussões sobre a luta contra o racismo, a homofobia, o machismo, por exemplo, aconteciam em quantidade irrisória. Na etapa final da graduação, entretanto, tive a oportunidade de me aproximar dessas discussões, por conta de movimentações de algumas alunas e professores que exigiam espaços para tensionar os caminhos que tal formação estava tomando.

Juntamente a isso, iniciei a minha participação em grupos de estudos, disciplinas optativas e um projeto de extensão em Plantão Psicológico da FAESA,

que me permitiram ter mais afinidade com os conceitos da Filosofia da Diferença. Tais encontros resultaram na construção de um Trabalho de Conclusão de Curso elaborado a partir da Análise Institucional (LOURAU, 2014), que tencionava os aspectos de um paradigma de educação neoliberal (LAVAL, 2019), seus atravessamentos biopolíticos (FOUCAULT, 2008) e os analisadores (LOURAU, 2014) que enunciam tais complexidades, a partir de dispositivos grupais e rodas de conversa em formato online com estudantes do 3º ano do Ensino Médio e Pré-vestibular de instituições privadas. De qualquer maneira, eu sabia que no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional (PPGPSI) encontraria com pessoas e temáticas completamente diferentes. E foi o que aconteceu.

Na primeira reunião. Ali já conheci pessoas que estão em cada letra que escrevo. Tive que mudar o caminho, mudar algumas coisas, mas foram mudanças conscientes, dentro do que tínhamos a nosso dispor. Nela estava presente a Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Gilead Marchezi Tavares, que eu conheci pela primeira vez na entrevista para o processo seletivo de entrada no Mestrado. Sua irreverência me chamou atenção logo de cara, foi impressionante, e já naquele momento pude perceber como existia ali uma bagagem de vida de alguém que tinha muita história para contar. Em formato online, através do modelo de Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte), era o que estava ao nosso alcance.

Também estavam presentes naquela reunião três estudantes da graduação, apresentando seus projetos de iniciação científica e debatendo sobre assuntos que eu nunca tinha escutado na vida. Fatores do Movimento? Ciane Fernandes? Corpo Utópico? Maturana e Varela? Enfim, tudo isso compoendo juntamente com práticas artísticas, como a dança e a prática clínica.

Após apresentarem suas discussões, chegou a minha vez de falar na reunião. Conte um pouco sobre a minha trajetória e detalhei um pouco sobre o meu projeto inicial. Eu almejava discutir acerca das influências da educação neoliberal na produção de afetos nos(nas) estudantes de escola pública e pensar na construção de dispositivos para auxiliar na análise, cuidado e manejo de questões envolvendo a produção de afetos nos(as) estudantes de escola pública. Mas, já no início houve indagações de Gilead. E que indagações! Sua primeira contribuição já mudou todo o meu rumo neste trabalho. Pensamos juntos sobre como inverter um pouco os principais problemas da pesquisa. Sabíamos que o adoecimento existia, eu já afirmava que a educação neoliberal causava sofrimento, somente analisar isso não

produziria diferenças na vida dos(as) estudantes, precisaríamos nos atentar às resistências, às diferenças que eram produzidas apesar de todos os problemas que afetavam a educação pública.

Por mais sutil que essa observação possa ser, a diferença foi brutal para mim. Mesmo ficando um pouco confuso naquele momento, sabia que deveria seguir aquele caminho que foi apresentado, e continuamos a conversa. O objetivo de utilizar dispositivos grupais se manteve, eu estava gostando de trabalhar desta maneira, há pouco tempo tinha trabalhado com grupos e queria continuar assim. Mas, lembramos que dois anos não era tanto tempo assim, teríamos que pensar um campo de pesquisa que possibilitasse maiores oportunidades de experiência, de vivência. Pesquisar na UFES se tornou assim mais viável. Porém, como isso aconteceria?

Começamos a pensar como eram as formas de resistência e como é estar na UFES, como diversos estudantes vivenciavam os desmontes da educação, o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE), a pandemia, todo caos daquele momento e como a universidade pode ser um espaço opressor. Para quem é esse espaço? Quais vidas são permitidas de viver nele? Que espaço é esse e para quem? E, apesar de tudo, o que mantinha essas pessoas ali?

Toda essa discussão inicial foi nos levando para um certo trajeto, o “Recorpar: o reencantamento do corpo por um ethos de aprendizagem” ... Eu não sabia muito bem o que era, mas, logo Gilead me apresentou. Este projeto, destina-se ao atendimento clínico-grupal de estudantes da UFES que buscam apoio psicológico na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci). O Projeto trabalha com a retomada da expressão corporal na construção de um ethos de aprendizagem inventiva no campo da Educação, a partir de práticas performativas, técnicas artísticas, de sensibilização e expressão. Minha aproximação foi se dando através de grupos de estudos quinzenais que aconteciam de forma online, juntamente com o grupo de pesquisa e reuniões com a equipe do projeto de extensão Recorpar. Tudo isso foi suficiente para que alguns vínculos comesçassem a ser produzidos e amadurecidos.

Então, conhecendo e participando do Recorpar, consideramos ser mais viável trabalhar as questões anteriormente apresentadas em meu projeto no campo da UFES. Mesmo tendo estudado e me aproximado de alguns debates sobre as tensões entre a Psicologia e as discussões sobre o corpo, tudo aquilo era muito novo para mim e, confesso, fiquei receoso. Sempre tive uma relação um pouco estranha com

meu corpo. Quando criança, passei por um problema de saúde que o principal tratamento tinha como consequência o ganho de peso e o inchaço de algumas regiões. Durante a infância, na escola, fui alvo de inúmeros apelidos devido à minha aparência, além de diversas zombarias que marcaram profundamente esse período. Eu odiava ir para a escola por causa dessa situação. Somado a isso, sempre gostei muito de praticar futebol, mas as questões acima também passavam por aí, e, por isso, me frustrava a cada vez que ia jogar bola. Por conta disso tudo, nunca lidei muito bem com minha aparência, com meu próprio corpo. Procurava me destacar de outras maneiras, mas quase nunca dava certo.

Mesmo com uma grande barreira com meu próprio corpo, eu não podia negar um convite para estar mais próximo das atividades propostas pela Prof.<sup>a</sup> Gilead. Era um desafio também me aproximar e aprender sobre as práticas de corpo e movimento que faziam parte do projeto de extensão. Mas, de certa forma, tal desafio foi de extrema importância para os caminhos traçados para a pesquisa do Mestrado.

Compreender a importância da chegada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional passa pelo detalhamento da constituição do campo de pesquisa. Corroborando com essa consideração, foi imprescindível que os deslocamentos que aconteceram ainda passem por uma constante análise de implicação. A importância desse processo diz da constante revisão do lugar que ocupamos nas relações sociais, dos nossos sentimentos, percepções, afetos, incômodos, saberes, entre outros atravessamentos, que se tornam indispensáveis para pensarmos uma prática de pesquisa que torça uma falsa narrativa de neutralidade (NASCIMENTO; COIMBRA, 2008).

## **2. O trajeto continua...com questões que nos movem**

Durante a trajetória do Mestrado, fui convocado, a todo o momento, a pensar como os atravessamentos que afetaram o caminho desenhado até a construção desta dissertação trouxeram aberturas aos encontros e nuances que surgiram ao longo de todo o processo. O ato de pesquisar passa pela compreensão do que nos atravessa e dura, ao longo dessa jornada. Por isso, não estar enrijecido às mudanças foi uma boa escolha, pois não podemos negar que apareceram incertezas e dúvidas.

A composição do nosso campo problemático foi se delineando à medida em que atuamos no Projeto Recorpar e se consolidou na tentativa de desenhar o plano de imanência e os detalhamentos das tessituras do trajeto, afirmando a importância que as dúvidas e estranhamentos tiveram para os movimentos realizados. Logo, propomos a compreensão da elaboração desta dissertação como a exposição de etapas da exploração de um campo de pesquisa-intervenção, de um espaço, do caminhar e tracejar lugares em um campus universitário, do tensionamento das noções de corpo, movimento, das heterotopias, além das discussões sobre a relação da vida das e dos estudantes com sua universidade, a UFES.

Tendo isso em vista, o Projeto Recorpar, com suas ferramentas teórico-metodológicas, além das temáticas que caminham em parceria com as propostas que trazemos e o trabalho realizado de atendimento a estudantes assistidos pela Proaeci, constituiu-se como um grande campo de acontecimentos, no qual buscamos analisar na mesma medida em que, ele próprio, tornou-se um dispositivo auxiliar nessas tarefas.

Almejamos também expor - de maneira compreensiva - alguns pormenores que permeiam as discussões acerca do sucateamento das universidades públicas e as políticas que amparam e tentam garantir o acesso e permanência das e dos estudantes no ensino superior. Buscamos também elucidar como outras concepções de corpo e movimento podem constituir espaços de diálogo e vivências que permitam exercícios de pensamento crítico a respeito de suas vidas na Universidade Federal do Espírito Santo. Ademais, experienciamos debates sobre as influências das políticas públicas na permanência das e dos estudantes e tentamos tensionar como os fatores políticos, econômicos e educacionais os afetam, especialmente, em relação às suas percepções sobre seus corpos e seus espaços na universidade.

Isso se dá pelo fato de que, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, os discursos de produtividade, excelência, competição e desempenho sempre apareceram como imposições de vida. Tal modelo de formação, tomado por um paradigma neoliberal de educação, alinhado a estratégias biopolíticas na produção de um homem-máquina, provoca a relação com o corpo a partir da perspectiva de um corpo cindido em corpo biológico e corpo social, uma perspectiva dualista cartesiana de afastamento do corpo nos processos formativos/educacionais (TAVARES, 2020). A função desses moldes de educação não está desvinculada de seu funcionamento cotidiano, em que as forças se agenciam, tracejando contornos diversos, contingentes e provisórios, uma educação que se conforma com a produção de sujeitos pautados num paradigma neoliberal (LAVAL, 2019; TAVARES, 2020; FOUCAULT, 2008).

Nesse contexto, obtém-se uma série de técnicas de manutenção de paradigmas econômicos e políticos, por meio de estratégias biopolíticas de controle populacional e práticas disciplinares dos corpos dos indivíduos. Essas tecnologias de poder se agenciam com o neoliberalismo para a produção do modelo *homo oeconomicus*, um indivíduo empresário de si, que se observa e vive como sendo fonte de sua própria renda, seu próprio capital, produtor e sendo para si mesmo seu produto rentável (FOUCAULT, 2008).

A UFES, no seu caráter de universidade pública, em diversas situações também se insere nas estratégias hegemônicas de controle, com a constante composição com um modelo institucional de educação que manifesta padrões de organização e imposição de modos de saber e hierarquias classistas e elitistas. Durante pesquisa de Mestrado, vivenciamos relatos das e dos participantes das oficinas clínico-grupais expostas anteriormente, que mostraram como tais imposições afetavam sua permanência na universidade, na medida em que sofriam com o sentimento de não pertencimento a certos espaços, com a temporalidade e produtividade exigidas que não conseguiam alcançar como estudantes, trabalhadores em contexto de baixa renda, de racismo, homofobia, machismo, capacitismo, entre outras discriminações que foram relatadas.

Tais estudantes afirmavam, a todo momento, a necessidade da construção de espaços que contemplassem a produção de outros saberes e referências, de consolidação de quem se é, de resistências, de afirmação de diferenças. São essas as inquietações que moveram a investigação: como é possível fortalecer a garantia

de permanência na universidade? Como propor outras maneiras de vivenciar as relações com os espaços e temporalidades? Como, com isso, pensar uma universidade que crie condições para que as diferenças possam se expandir?

É a partir daí que apostamos na *Heterotopologia* (FOUCAULT, 2013), como uma ciência que carrega uma grande potência em sua proposta de análise dos espaços e suas nuances. Intentamos aqui dar continuidade à essa ciência com a finalidade de atualizar e delinear algumas de suas noções básicas que foram difundidas acerca das heterotopias. Estas são lugares reais, contra espaços, lugares de passagem, espaços singulares, “lugares que se opõem a todos os outros”, onde o tempo passa de maneira diferente. (FOUCAULT, 2013; DEFERT, 2013).

Os debates acima podem nos ajudar a pensar e indagar: para quem é a universidade pública? Como melhorar e implementar outras políticas de acesso e permanência? Quais são as lutas possíveis em prol das políticas de ação afirmativa? Quais espaços de resistência são possíveis? Como o racismo, a homofobia, o machismo e outras diversas formas de preconceito atravessam a universidade pública? Que corpos são possíveis dentro desse contexto? Como estão sendo constituídos os lugares dentro da universidade? Como as pessoas que acessam a universidade por meio das Políticas de Ação Afirmativa e conseguem permanecer e concluir sua formação constituem lugares outros? E, afinal, as estratégias do poder podem usar esses lugares outros como tecnologias biopolíticas e necropolíticas?

### **3. O caminho se faz ao caminhar...acompanhando processos e caminhos que traçamos**

Contando com a cartografia como suporte teórico-metodológico à pesquisa-intervenção e tendo em vista os processos, foi possível adotar um outro tipo de envolvimento com as nuances dos acontecimentos. Não houve, dessa forma, uma separação entre sujeito e objeto, teoria e prática, pesquisa e acontecimento. Logo, o que surgiu no campo, inevitavelmente me afetou como pesquisador e atravessou aqueles e aquelas que compuseram com essas experiências (BARROS; PASSOS, 2020).

Com esse efeito, o que direcionou a pesquisa foi o método de pesquisa-intervenção cartográfica. Com ele, outro dinamismo entre sujeito/objeto, teoria/prática foram produzidos, elucidando as relações de poder, tensionando as instituições que foram passíveis de análise e corroborando com um processo que não convém com a neutralidade. As dinâmicas foram orientadas pela proposta de expansão das experiências de todos os sujeitos que por ela passaram (BARROS; PASSOS, 2020).

Para analisar os afetos e tensões que surgiram pelo caminho, a cartografia foi utilizada como ferramenta de análise, a partir das experiências e registros em diários de campo, que me acompanharam pelo percurso. Paulon e Romagnoli (2010) destacam sua potência na busca por compreender e acompanhar os processos que emergem durante a pesquisa-intervenção, através dos discursos, relatos e acontecimentos visíveis e invisíveis. Por isso, nesta etapa, os registros em forma de diários seguiram as estéticas das vivências dos encontros, possibilitando que as escritas fossem acontecendo, fazendo aflorar memórias e afetos que, por vezes, se encontravam escondidos.

A elaboração de uma trabalho a partir da pesquisa-intervenção e da análise institucional (LOURAU, 2014), se dá também através da emergência de se considerar as diversas tensões e instituições que compõem e são compostas pelos agentes que estão inseridos no processo. Aqui, as instituições podem ser entendidas como cruzamentos de instâncias políticas, econômicas e ideológicas que compõem crenças, comportamentos e atuam de maneira conjunta com as práticas histórico-sociais na composição das subjetividades (LOURAU, 2004).

A partir disso, é significativo compreender como os racismos, preconceitos e práticas de exclusão estão engendrados na educação, por exemplo, fazendo parte continuamente da composição da sociedade na qual vivemos. Considerando tal questão, é válido ressaltar que o encontro de todas as experiências vividas, impulsionaram um desejo de fazer pesquisa que tenha um caráter instituinte, ou seja, processual, de mudança, que permita a incursão e a criação de novas formas de resistência (LOURAU, 2004).

Ao mesmo tempo, é válido enfatizar que toda essa dinâmica expõe as fragilidades e inconsistências que podem emergir. Por outro lado, isso faz parte de uma aposta ética e política de um pesquisar, que considera as contradições como partes essenciais nos caminhos a serem percorridos. Desta maneira, todas as experiências que aqui serão relatadas fazem parte da compreensão do campo de pesquisa, onde os movimentos feitos suscitaram as análises aqui produzidas.

Reforçamos e sustentamos as vicissitudes acima por compreender que não caminhamos sozinhos. Fomos afetados por cada encontro, por cada momento que vivemos com as e os estudantes da UFES. Com isso, trazemos a tessitura de um mapa, de um campo de pesquisa, como forma de analisar os pontos principais dos objetivos cumpridos neste trabalho. Desta maneira, questionamentos foram concebidos em companhia com as demais pessoas que atuaram na elaboração desta dissertação.

Alinhado aos anseios acima, a partir da pesquisa-intervenção e da cartografia (BARROS; PASSOS, 2020), nos voltamos à construção de dispositivos para auxiliar na análise, cuidado e manejo das problemáticas que afetam os corpos das(os) estudantes e suas relações com espaços na universidade, a partir de uma heterotopologia, ou seja, uma análise de heterotopias (FOUCAULT, 2013; TAVARES, 2020), como estratégia de auxílio no processo de permanência na UFES. Para isso, foram realizadas experimentações clínico-grupais em parceria com o Recorpar, a fim de fortalecer tais debates e abrir novas possibilidades de tensionamentos da forma como nos movimentamos, nos percebemos e nos relacionamos com nossos corpos no espaço da universidade.

Ainda no sentido de evidenciar as processualidades com as quais trabalhamos, a construção dos dispositivos de intervenção “multilineares”, que provoquem diferenciações, “variações de direção”, que sejam máquinas de “fazer ver e fazer falar” (DELEUZE, 1996), foram feitos juntamente com o surgimento e

conhecimento das demandas trazidas, estando assim em um plano de atuação e organização de uma pesquisa constituída com os e as participantes e demais pessoas envolvidas. Seguir tais modos de conhecer “não é resultado automático de uma metodologia geral adequada a todo o serviço: é, pelo contrário, um acontecimento raro” (LATOIR, 2008, p. 48); acompanhar os processos em curso requer um interesse - um *inter-esse* -, um dispositivo experimental que envolve estar-junto com aqueles e aquelas que são os participantes da investigação, estar interessado em tornar a pesquisa interessante a ponto de criar algo novo com eles; estar interessado inclui ainda um risco, pois coloca todos os conceitos-ferramentas propostos em análise, aceitando as recalcitrâncias dos grupos clínicos. Tudo isso é o que, a partir dos escritos de Latour (2008), compreendemos como uma Política do *PesquisarCOM* (TAVARES; FRANCISCO, 2016).

### **3.1 As transformações do pesquisar e escrever**

Foram encontros intensos e desafiadores. Seria injusto dizer que continuo o mesmo que entrei no Mestrado. Sem dúvidas, vivenciar os diálogos, as exposições durante as aulas, os relatos de companheiros e companheiras de turma, entre outras experiências marcantes, me deslocaram de um lugar no qual estava acostumado a me situar.

Diversos desses acontecimentos impactaram este trabalho, além de uma série de enrijecimentos e a naturalização de alguns processos que vinham dificultando seu desenrolar. Observo, porém, uma mudança sutil desde o início do meu trajeto no Mestrado, e tais mudanças passam exatamente por tensões provocadas por todas as vivências pelas quais passei.

As reflexões sobre a necessidade de se compor escritas que não estejam carregadas de um narcisismo prejudicial a uma pesquisa orientada por princípios éticos e políticos perduraram em mim através de alguns questionamentos: que vozes eu quero que ressoem a partir do meu trabalho? Como falar de um “eu” sem ser uma fala narcísica? Nesse mesmo momento, me vem à lembrança um poema de Paulo Leminski:

**Contranarciso**  
em mim  
eu vejo o outro  
e outro

e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente  
centenas

o outro  
que há em mim  
é você  
você  
e você

assim como  
eu estou em você  
eu estou nele  
em nós  
e só quando  
estamos em nós  
estamos em paz  
mesmo que estejamos a sós  
(LEMINSKI, 2013, p. 32)

A reflexão proposta por Leminski contribui na construção das perguntas feitas anteriormente suscitando mais questionamentos: seria assim possível pensar em uma proposta de escrita próxima à uma “proposta contranarcísica”? A abertura de tal debate é válida e nos desafia a pensar acerca de uma ideia de pesquisa e escrita com disposições éticas e políticas que carreguem, acompanhada de uma escuta atenta, com o máximo rigor e identificação, as vozes narradas ao longo do processo de pesquisa, sem tirá-las de seu lugar e contexto sociopolítico.

Todos os momentos que vivi trago comigo nessa jornada, e as relações que surgiram a partir daí, considero cruciais nas transformações potenciais de todas as pessoas que, em algum momento, atravessaram a pesquisa. Foi visível perceber que os mais simples encontros me deslocavam, me tiravam de lugar. Os frutos disto só me levam a confiar que houve sim um processo intenso de experiência e construção de um trabalho que vai além do que uma simples ida a campo.

Estas questões acima condizem com um fazer pesquisa a partir de um princípio ético-político, utilizando de uma prática e escrita que expõem a polifonia das vozes que estiveram presentes. Vejo isto como uma tarefa árdua, mas que foi sendo reafirmada sempre com as pessoas que estiveram ao meu lado. Ao mesmo tempo, segue o constante comprometimento de tentativa de invenção de espaços para a exposição das diversas vozes presentes nos debates relacionados à educação que, por diversas vezes, são silenciados pela classe dominante, a qual busca se eximir de

culpa e se omitir da sua participação no histórico de reprodução de práticas racistas dentro dos espaços de produção científica, como bem retrata Maria Aparecida Silva Bento (2002).

### **3.2 Compor um projeto com afetividade**

A tecedura de uma pesquisa a partir da pesquisa-intervenção e da análise institucional, é considerar as diversas tensões e instituições políticas, econômicas, sociais, entre outras, que compõem e são compostas pelas pessoas que estiveram nesse processo.

Para tal comprometimento, foi de extrema importância considerar a realização a todo momento de análises de implicação durante o processo deste trabalho. Nascimento e Coimbra (2008), nos fazem lembrar da necessidade constante dessa atividade, a fim de entendermos como somos atravessados, analisar o lugar que ocupamos na pesquisa, nossas pertencas, onde nos situamos, os efeitos de nossas práticas de saber-poder, entre outras questões que atuam na construção do conhecimento. Considerando isso, é inevitável olhar para a composição dos meus caminhos, sem deixar de considerar todos os processos pelos lugares que frequentei.

Diante de uma grande quantidade de encontros e temáticas importantes, vejo como necessário destacar um texto que me deslocou do lugar e chamou minha atenção. Foi feito por Azoilda Loretto da Trindade (2006) e apresentado por uma das convidadas de uma da disciplina de “Relações Étnico-Raciais, Educação Social, Pobreza e Desigualdades Sociais”, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacyara Silva de Paiva. Nele, são debatidas questões sobre a afetividade e o racismo, e como esse último afeta diretamente na forma como os afetos são vivenciados em diversos ambientes, como o escolar. A afetividade se insere aí também como forma de resistência às práticas individualizantes, racistas e de exclusão social existentes na educação.

Por vezes, no período de início da experiência do Mestrado, me vi em situação onde não sabia exatamente o que fazer com os conteúdos e vivências pelas quais estava passando. A adoção do método de aulas remotas, por conta da pandemia, dificultou o estreitamento de relações e a vivência de alguns conteúdos além do virtual. Entretanto, mesmo através da realização dos encontros pelo EARTE nos primeiros semestres, senti que fui afetado por ambientes recheados de potências e contextos que me proporcionaram o sentimento de pensar a construção deste

trabalho. Inserir aqui alguns momentos, episódios e vivências, torna-se então extremamente necessário, pois tudo isso só foi possível com afetividade:

(...) Porque afetividade tem relação direta com o influenciar e ser influenciado, potencializar, possibilitar. Porque afetividade está relacionada ao gostar de gente, propiciar encontros, contatos, afetos e afetações. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade. A afetividade é uma manifestação corporal, uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio, cuidado. Em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas (TRINDADE, 2006, p. 103).

Nesse cenário, atentar-se para os afetos, é atentar-se para “(...). Uma afetividade crítica, eticamente comprometida com a vida, com a acolhida do outro, independentemente da sua orientação sexual, política, da sua religião, raça/etnia, classe social...” (TRINDADE, 2006, p. 110). É atentar-se, por fim, para a potencialização de formas de luta e resistência, a partir da invenção e manutenção de territórios e espaços de escuta e expressão, que já existem e irão existir.

## 4. Esse caminho teve coração?

...qualquer caminho não passa de um caminho, e não há afronta, para si nem para os outros, em largá-lo se é isso o que seu coração lhe manda fazer.

Mas sua decisão de continuar no caminho ou largá-lo deve ser isenta de medo e de ambição. Eu lhe aviso. Olhe bem para cada caminho, e com propósito. Experimente-o tantas vezes quanto achar necessário. Depois, pergunte-se, e só a si, uma coisa. Essa pergunta é uma que só os muito velhos fazem...

Esse caminho tem um coração? Se tiver, o caminho é bom; se não tiver, não presta. Ambos os caminhos não conduzem a parte alguma; mas um tem coração e o outro não. Um torna a viagem alegre; enquanto você o seguir, será um com ele. O outro o fará maldizer sua vida. Um o torna forte; o outro o enfraquece.

(Carlos Castañeda, 2004, p.141)

Teve coração. E teve corpo. Formou corpo. Em diversos momentos. Como venho dizendo, as mudanças me acompanharam desde os primeiros semestres. Revisito meus rabiscos e anotações para ajudar a destrinchar o que considero como pontos principais deste trabalho. Para isso, proponho, neste momento, analisar minha jornada a partir dos registros feitos em diários de campo e suas relações com o detalhamento de aspectos teóricos e conceituais que puderam ser utilizados como ferramenta de produção de análise das experiências. As tessituras de ambas as dimensões se tornaram o caminho mais condizente com a não separação em relação aos objetos de conhecimento, pois exercitei, a todo momento, me debruçar sobre a pesquisa a partir de um caráter inventivo, “criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação” (POZZANA; KASTRUP, 2020, p. 56).

Seguindo essa maneira de fazer pesquisa e de registrar os acontecimentos, considero que povoar os grupos pelos quais passei, ter contato com o desconhecido, experimentar o que ainda não havia experimentado, abriu espaço para uma aproximação profunda com este trabalho. Levei tempo para começar a entender que, por mais simples que pareça ser, o tempo deveria ser entendido num ritmo que correspondesse aos afetos, que se aproximasse ao máximo com os efeitos dos encontros que nos envolveram. A partir deles, tive mais encontros, que se multiplicaram a cada momento, tecendo assim novas redes e novos lugares por onde consigo caminhar. Caminhando conheci outras pessoas, escutei novas histórias, compreendi outros pontos de vista, ou seja, entrei em contato com novos mundos.

Por mais que existem vários pontos que gostaria de expressar através do presente escrito, alguns ressoam com maior intensidade e me afetaram de maneira ímpar. Trarei esses através de diferentes momentos ao longo do texto, que irão se complementar e se misturar, elaborando algo que creio ser uma transformação que se deu no desenvolvimento de uma pesquisa de Mestrado. Uma transformação que se trata da formação de um corpo e de uma *performatividade* (no lugar de uma identidade fixa ou pronta, a performatividade é entendida como contingente e provisória).

Entretanto, agora, me dedico ao tempo. Esse mesmo tempo que citei anteriormente, inclusive, me levou a escrever agora. Ele não representa necessariamente os segundos e minutos. É um tempo diferente, um tempo que conheci e sigo conhecendo a partir da breve experiência rodeada de intensidades pelas quais passei. É um tempo que acredito ter causado efeitos em minha vida, que Caetano consegue explicar um pouco através dos versos de *Oração ao Tempo*:

Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos...  
 Tempo, tempo, tempo, tempo, entro num acordo contigo...  
   Tempo tempo tempo tempo...  
   Por seres tão inventivo e pareceres contínuo,  
 Tempo, tempo, tempo, tempo, és um dos deuses mais lindos...  
   Tempo tempo tempo tempo...  
   (Caetano Veloso, 1979)

Diversos ritmos, destinos e invenções surgiram no encontro com o tempo. Lembro que comecei a pensar nisso a partir de uma aula de Psicologia Institucional que, respondendo uma pergunta feita pela Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Luziane de Assis Ruela Siqueira, tentei explicar o que era esse tempo. Foi uma tentativa de expressar aquilo que pensava sobre os efeitos desse tempo, como passagem e permanência, em mim, e como passei a entender os momentos que me rodeavam. Era um tempo que não me pressionava, e sim um tempo que num acordo comigo, veio ao meu lado, me acompanhando nas intensidades de cada momento.

É assim, um tempo de pensar o ato de pesquisar, de escrever, de me voltar a todas as portas de invenção que o contato com algumas experiências possibilitou e que acredito ser parecido com o tempo da urgência, debatido por Danichi Mizoguchi. Tratando-se desse caminho, entender o tempo da urgência da pesquisa (MIZOGUCHI, 2021), foi também compreender que era necessária a sensibilidade de me deixar ser afetado por tudo aquilo que era novo para mim.

Neste regime de enunciação, defender-se-á que o tempo ético da pesquisa e da escrita é a urgência – mas jamais a pressa. Todo pesquisador sabe – porque vivencia cotidiana e inevitavelmente esta dimensão – que há um empuxo temporal afoito e sôfrego a ritmar a execução dos trabalhos (MIZOGUCHI, 2021, pg. 2).

O tempo da urgência diz então da necessidade imperativa de se pesquisar e dizer o que deve ser dito, compreendendo a importância de tudo aquilo que nos propomos a fazer, e dando a devida proeminência aos encontros que temos ao longo da jornada. Corroborando com isso, não posso deixar de expor sobre o próximo ponto.

Considero que falar sobre os encontros com algumas disciplinas aqui, envolve pensar sobre quais são seus efeitos neste trabalho, o que resultou em potências que me acompanharam em um trajeto complexo de conhecer e vivenciar novas ideias e formas de se pensar o pesquisar e tudo aquilo que o rodeia. Contatei com isso, curiosidades que me preencheram a todo momento, que me tiraram do lugar, que me puseram fora do compasso, mas que me permitiram continuar a crescer.

Escrevendo isso, me comovo e lembro de tudo que se passou até aqui. Foram encontros que me compuseram e decompueram, me fazendo sentir, com isso tudo, enormes alegrias. Alegrias próximas a que Deleuze (2002) escreve, se referindo a Espinosa, que complementam minha experiência e, cada vez mais, estreitam minha distância com o que me atravessa.

Seguindo esse caminho, dentre outras diversas aberturas, trago agora alguns momentos de participação em disciplinas obrigatórias e optativas da graduação em Psicologia (como convidado) e do Mestrado, além de supervisões e orientações com a prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Gilead Marchezi Tavares. Essas exposições se tornam importantes pois me permitem agenciar alguns conceitos-chaves que atravessam este trabalho e a construção dos dispositivos de análise que o transversalizam.

Tenho escrito em primeira pessoa do singular, pois todo o processo de realização de um mestrado na UFES e na Psicologia Institucional me afetaram fortemente, como pode-se ver até aqui com muita nitidez. A partir daqui, farei o esforço de usar a primeira pessoa do plural, compreendendo que por mim, através de mim, muitos falam e que, em nenhum momento estive sozinho na feitura da investigação-intervenção. “Como cada um de nós era vários, já era muita gente. Utilizamos tudo o que nos aproximava, o mais próximo e o mais distante.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11).

Desse modo, no cenário esboçado, tivemos a oportunidade de participar de aulas de duas disciplinas da graduação em Psicologia: Processos Cognitivos e Tópicos Especiais em Processos Cognitivos 2. O interesse em frequentar estas aulas se deu a partir da necessidade que percebemos a necessidade de ter de aprofundamento em relação a alguns autores e autoras que dão base para o Projeto Recorpar e também passaram a constituir as discussões aqui presentes.

Participar de disciplinas da Graduação da UFES que colocam em análise uma prática da psicologia e dos estudos da cognição sob uma perspectiva tecnicista, positivista e representacionista, onde há uma fragmentação entre sujeito-objeto (MATURANA; VARELA, 2001), foi fundamental porque tratava-se de uma ideia nova para nós. Virgínia Kastrup (2007), em seu livro “A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição”, recorre a Michel Foucault para se referir acerca da bifurcação de maneiras de se estudar a formulação dos problemas sobre a cognição na modernidade: a analítica da verdade e a ontologia do presente. A primeira foi onde a “(...) psicologia cognitiva, bem como toda a ciência moderna, configurou seu projeto epistemológico e efetuou seu desenvolvimento”. (KASTRUP, 2007, p. 22). Ainda, segundo Tavares (2020, p. 33), tal vertente se volta para certa “descoberta” de qualidades primárias, de essencialismos, na qual observa-se a “soma da metafísica platônica ao racionalismo cartesiano”, e “baseia-se em dualidades originárias: mundo x sujeito, objetividade x subjetividade, exterioridade x interioridade”.

Já a ontologia do presente, que dá corpo a este trabalho, se caracteriza pela “análise das produções e transformações das formas históricas” (TAVARES, 2020, p. 33), considerando-a como uma renúncia à “redução da problemática filosófica à temática do conhecimento, ou mesmo do primado da questão do conhecer sobre a questão do ser” (KASTRUP, 2007, p. 39). Com isso, fomos nos aproximando cada vez mais dessa perspectiva ao longo de cada conteúdo trazido nas aulas. Por vezes, nos sentíamos estranhos e com pouca bagagem teórica para estar aprendendo tudo aquilo. Não era somente um “aprender”, como estamos acostumados, era, além disso, saber criar problemas, corporificar aquele conteúdo. Tudo ia além de estar de frente à tela de um computador. Gilead sempre falava que a disciplina de Tópicos Especiais em Processos Cognitivos 2, antes da pandemia, se dava a partir de práticas de corpo e movimento que tinha como base aqueles conteúdos ali presentes. Mas, sempre pensávamos, a partir do que aquilo era possível? Como isso era feito?

Ficávamos tentando imaginar, pois escutávamos a experiência de amigos e amigas de graduação que já tinham passado por essas experimentações, além das integrantes do Recorpar. Como fazer tudo isso com o corpo? Como seriam as experimentações? Mas, tudo começou a fazer mais sentido ao passo que nos aproximávamos mais das pessoas à nossa volta e, com o início das atividades do Recorpar. Tais aproximações já iniciaram um “dar-se conta” das ideias que estão no corpo.

Entendemos que a separação mente-corpo faz parte de uma perspectiva dualista cartesiana. Conosco, carregamos a ideia de mente-corpo monista, como uma só e mesma coisa experimentada de dois modos diferentes, a partir da filosofia de Baruch de Espinosa. Com isso, compreendemos a importância do corpo na medida em que tudo que nele se dá, também se dá na mente, ainda que não tenhamos consciência (DELEUZE, 2002). O corpo como pura potência, de onde emerge, após a experiência com o mundo (outros corpos), a própria consciência. Logo, exercitar esse corpo era exercitar as intensidades, abrir-se para as diferenciações, abrir-se para o plano do sensível, quebrar com os essencialismos que estratificam o corpo, que somente o direciona para dentro, que não realiza trocas com o meio e que não se dá conta, ou seja, não constitui consciência, daquilo de que é feito.

Mas, quem disse que já nos sentíamos assim? Era preciso ter calma, ainda era o começo de muita coisa. Como falamos anteriormente, “nunca me senti confortável com o meu próprio corpo”. Falar tudo isso era muito fácil. Era só reproduzir alguns textos, era só repetir algumas falas. Era como se tudo ainda estivesse no campo das abstrações. Além disso, vivenciamos diversas vezes os inúmeros relatos de corpos cansados, corpos entregues, corpos esgotados. Nós também estávamos assim. Ainda estávamos no momento de distanciamento social, aulas ainda no modelo do EARTE, o tempo correndo diferente, os espaços confusos. Muitos de nós não nos sentíamos presentes em aula, em trabalho. E profissionais da linha de frente no combate à pandemia, os de profissões consideradas essenciais, aqueles e aquelas que não puderam parar, estavam com seus corpos em risco. Corpos tensos, corpos mecanizados.

Cada dia que passava, entendíamos ainda mais a importância da proposta que estávamos desenvolvendo no Recorpar. Percebíamos que o Projeto assumia um papel de resistência micropolítica e uma aposta ética a todos os desmontes que

estavam acontecendo ao propor um “reencantamento do corpo por um ethos de aprendizagem”.

Entretanto, não conhecíamos outras concepções de corpo e cognição que seriam importantes para o nosso caminhar. Mas, participando da disciplina de Processos Cognitivos na Graduação em Psicologia da UFES e nas supervisões do Projeto Recorpar, fomos apresentados a alguns conceitos-ferramentas carregados de grande importância para o destrinchar das discussões. Nesses diálogos, debatemos sobre os estudos de Varela sobre o corpo e suas contribuições a partir de uma perspectiva crítica ao mecanicismo e à separação mente e corpo, que dava ao cérebro uma ideia de processamento computacional das informações. Além disso, junto com Humberto Maturana, Francisco Varela criou a Teoria da Autopoiese na década de setenta. Estes dois biólogos chilenos resgataram uma problemática fundamental para a definição dos seres vivos como são, e abriram espaço para “(...) questionar a solução dominante na época, que consistia em definir os seres vivos como sistemas de tratamento de informação, como máquinas cibernéticas.” Para eles, os organismos é um “sistema de entrada e saídas.” (KASTRUP, 2015, p. 47).

A Autopoiese diz de uma proposta em que “(...) os seres vivos se caracterizam por – literalmente - produzirem de modo contínuo a si próprios” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 52). A principal característica de um sistema autopoietico é que “ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como diferente do meio por sua própria dinâmica, de tal maneira que ambas as coisas são inseparáveis.” (p. 55). Esse entendimento possibilita a descentralização da cognição sob o ponto de vista computacional, trazendo o próprio ser vivo como produtor de seu mundo, a partir de um eixo ou variável de criação (tempo) e um eixo ou variável de sobrevivência (espaço), em uma constante atualização “encarnada num sistema vivo concreto e dotado de estabilidade” (KASTRUP, 2015, p. 53). Tal caráter incessante de criação de si, diz também de uma produção de conhecimento que surge junto com a experiência, que faz surgir mundos. “Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32).

Esse fazer, conhecer, diz de uma abertura do corpo para as experiências, de entendê-lo como parte de si, como parte de integração com o mundo. Isso passa pelo reconhecimento que temos do nosso próprio corpo. Sair da cabeça, reencontrar-se com braços, pernas, mãos, órgãos internos, externos, na produção de si. O corpo também é uma força, complexa e diversa. Ao contrário de uma concepção abstrata,

de algo do “lógico e do bem definido”, “do representado e do planejado” (VARELA, 2003, p. 72).

Para além de acompanhar essas disciplinas da graduação, a compreensão de um aprofundamento que ali se passava, também era fruto de contatos e escolhas que fizemos com as disciplinas do Mestrado. As nossas tentativas de criar maior robustez daquilo que estávamos almejando pesquisar, nos fez prontamente escolher duas disciplinas optativas que fizeram toda diferença neste caminho. Primeiramente, acreditamos que a de “Relações Étnico-Raciais, Educação Social, Pobreza e Desigualdades Sociais”, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacyara Silva de Paiva, citada anteriormente, precisa ser aqui destrinchada, expondo os impactos e atravessamentos que nos causaram, em meio à uma série de expectativas. Por isso, não hesitamos em dizer que foi uma chegada carregada de incertezas e dúvidas a respeito de como seriam os encontros com a turma.

Por vir de uma graduação recheada de pensamentos e práticas tecnicistas, debates e discussões sobre racismo, negritude, branquitude e tudo que compõe esse universo, aconteceram em menor quantidade do esperávamos. Logo, era imprescindível a participação nas reflexões que eram propostas ao longo dos conteúdos trabalhados pelo PPGPsi.

As mudanças em relação ao campo do nosso projeto de pesquisa para a Universidade Federal do Espírito exigiram uma aproximação com o contexto daquilo que pretendíamos pesquisar, em um constante exercício de implementação de um caráter ético e político do trabalho. Durante as aulas da disciplina de Relações Étnico-Raciais, Educação Social, Pobreza e Desigualdades Sociais, diversos diálogos e conteúdos iam na direção de composição com aquilo que estávamos germinando. Cada encontro era uma ideia a mais e um estreitamento necessário em relação à nossa temática de pesquisa, que passou a carregar a necessidade de entrega em relação às questões étnico-raciais, de desigualdade social e educação, e tudo aquilo que sofreu e continua sofrendo abalo por conta das políticas neoliberais, ultrarreacionárias e conservadoras que assombram o Brasil até hoje (CARA, 2019).

Dessa forma, foi possível compreender, ao longo das aulas, que a educação também está composta por inúmeras práticas e discursos racistas em todo seu contexto, desde a educação básica como demonstra Gomes (2002) e Cavalleiro (1998), até a educação de nível superior, envolvendo também a inserção de negros e negras no mercado de trabalho, com bem expõe Theodoro (2008).

Isto passou a ser um dos intuitos do desenvolvimento deste trabalho, a fim de atuar contra a depreciação e até mesmo autodepreciação de parte desse público, fruto dos silenciamentos e opressões de suas questões por conta de práticas racistas de exclusão (SCHUMAN, 2012). Diante disso, foi imprescindível que fizéssemos aproximações com questões como o racismo, desigualdade social, negritude e etc. que atravessam grande parte do que compõe as discussões e vivências do espaço da universidade.

Nesse sentido, encontrar com textos de autores negros e autoras negras, que partem de uma composição teórica em um caminho diferente de vieses eurocentristas, nos proporcionou aberturas múltiplas a temas e formas de pensar o “fazer pesquisa”. Em um dos primeiros encontros da disciplina isso já começou a nos atravessar, quando algumas abordagens conceituais trazidas por Kabengele Munanga (2000) vieram à tona. Neste dia, entendemos ainda mais a dimensão dos conceitos de raça e racismo que, dentre outros, nos ajudaram a seguir no trajeto de alinhamento do desenvolvimento de uma pesquisa que não compactue com narrativas e práticas de pesquisa de ofuscamento da população negra.

Munanga (2000) relata que o conceito de raça, por exemplo, não foi isento de mudanças e remonta a uma série de concepções que compõem sua complexidade, tendo o período a partir do século XVI como agregador de uma série de critérios como cor da pele, características morfológicas, étnicas, culturais etc. que serviram de base para discursos e narrativas de hierarquização de valores e que têm como efeito o extermínio de diversos povos. Tendo isso em vista, segundo o autor, tudo isso resultou no seguinte pensamento:

(...) o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (MUNANGA, 2000, p. 6).

Ainda para Munanga, o desenredar do racismo como conceito também carrega sinuosidades que, por vezes, provocam dificuldades no desenvolvimento de estratégias de resistência contra o mesmo. As justificativas já foram encontradas em variados campos do saber, até mesmo em “origens mítica e histórica conhecidas”, passando por argumentos baseados na biologia (que caíram por terra), por

desmembramentos e derivações (racismo contra mulheres, contra jovens, contra homossexuais, contra pobres etc.), até a prática de “qualquer atitude ou comportamento de rejeição e de injustiça social” (MUNANGA, 2000, p. 8). Munanga expõe, portanto, que dentro dessas complexidades

(...) o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2000, p. 8).

Dar os primeiros passos por aí já nos possibilitou ir para outros escritos com a percepção que tal aposta ética e política de fazer pesquisa deve ter sempre a postura de que devemos, a todo momento, evidenciar a ideologia racial como arma política de extermínio de vozes e vidas. As falas contundentes e debates conduzidos pela marcante presença da professora Jacyara, nos lembrava sempre, com toda firmeza, que deveríamos nos deslocar dos lugares enraizados de práticas e saberes racistas, sempre com atenção a qualquer derrapada que poderíamos dar durante o caminho.

Esses vários momentos nos marcaram profundamente, se inscreveram em nós e em cada discussão que será trazida aqui, nos fazendo pensar que o espaço da educação, desde as escolas, até as universidades, como queremos colocar em análise, podem ser lugares de maior difusão de racismo. Nesse caminho, a dissertação “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação”, de Eliane dos Santos Cavalleiro (1998), muito acrescentaram a nossas discussões. Neste trabalho, a autora acompanhou o cotidiano de uma pré-escola e as relações familiares que dela faziam parte, ligando-se aos aspectos das relações éticas que ali circulavam. Chegamos a nos questionar: para que existem as escolas? Como, ao longo de toda construção da educação brasileira, o racismo esteve nela presente? Eram espaços de reprodução constante de discursos de segregação.

No cotidiano escolar, em nenhum momento as professoras referiram-se à questão da convivência multi-étnica dentro do espaço escolar, e menos ainda na sociedade. No entanto, assim como na vida social, as professoras baseavam-se na cor da pele de seus alunos para diferenciar uma criança da outra: “a moreninha”, “a branquinha”, “aquela de cor”, “o japonêsinho...” (CAVALLEIRO, 1998, p. 89).

Segundo a autora, em suas observações, tais comentários eram absorvidos pelas crianças, e os problemas que surgiam a partir de discursos e discriminações étnico-raciais, não eram tratados com tais. A naturalização de estereótipos racistas, como pela aparência e até mesmo pelo cheiro, retratado por Cavalleiro (1998), nos fez pensar em como o ambiente escolar pode consolidar o racismo como prática comum em todos os espaços.

Ao levarmos a discussão acima para o campo do Ensino Superior, reforçamos que até hoje esta situação é existente. Nas aulas, foram diversos os relatos a esse respeito por parte de alunos e alunas. Relatos de currículos com poucas, ou quase nenhuma, referências a autores negros e negras, diversas histórias de estudantes que fraudavam cotas raciais, a dificuldade da implementação de políticas públicas contra o racismo naquela conjuntura fascista da política brasileira, a branquitude que ainda marca o debate de diversos setores da esquerda brasileira, o eurocentrismo que norteia grande parte da psicologia no Brasil, entre outras questões que permeiam as nuances entre o racismo e a universidade pública. Tendo isso em vista, reforçávamos, cada vez mais, que a universidade não foi pensada para o corpo negro. A educação não foi pensada para o corpo negro.

Para entender isso no presente contexto de discussão, podemos tomar como referência o agora (2023) atual Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania do Brasil, Silvio Luiz de Almeida, que traz a discriminação racial pensada como “(...) a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2018, p. 25). Sua materialização através do racismo, em caráter sistêmico, diz de “(...) um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (ALMEIDA, 2018, p. 27). Assim, se manifestam através do aparato institucional, coletivamente, com regras e padrões racistas que se ligam a estruturas sociais previamente existentes e também racistas, em um racismo estrutural.

No meio de todo esse escopo, a crítica ao discurso da meritocracia também aparecia, durante as aulas, quando refletimos sobre o mesmo como uma das regras e padrões para a manutenção da sociedade racista e capitalista que vivemos, junto com a desvalorização de lutas por políticas de ação afirmativa, e a manutenção da desigualdade de oportunidades à população negra ao longo de toda história brasileira. E, ainda naquele contexto de pandemia que estávamos, questionávamos,

a todo momento, em meio ao aumento do sucateamento do ensino superior público, como a diminuição dos investimentos em educação e toda difusão dos discursos fascistas afetavam as e os estudantes negras e negros na universidade, como o descaso com as medidas de proteção à covid-19, por parte do Governo Federal, jogavam às traças, grande parte do povo preto que não podia ficar em casa em isolamento e distanciamento social, que não tinha recursos para ter acesso aos mínimos cuidados sanitários necessários. Tal meritocracia defendida por discursos neoliberais não passa de um bom exemplo da utilização de instituições<sup>1</sup> para a manutenção da estrutura racista no Brasil, sustentada também por meio de uma falsa democracia racial<sup>2</sup>, através da negação do racismo (ALMEIDA, 2018) e da manutenção do pacto narcísico da branquitude. Este último é considerado por Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 2), como “(...) um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil”.

A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade (ALMEIDA, 2018, p. 62).

Consideramos esse ponto do debate como importante, pois a palavra “meritocracia” sempre está na boca da branquitude brasileira e não deixa de ecoar nos corredores ou nas salas virtuais das instituições de ensino superior deste país, quando tentam justificar e legitimar ideias de superioridade e manutenção das desigualdades. Esse processo de tornar invisível as estruturas e atravessamentos sobre o sofrimento do corpo preto também sustenta os pilares de esquecimento, de

---

<sup>1</sup> Aqui, o autor usa o conceito de instituição a partir de definição do autor Joachim Hirsch (2007), que considera as instituições como mantenedoras de sistemas sociais a partir da administração e ordenação de comportamentos e costumes que possam normalizar as ações sociais. Essas instituições absorvem as desestabilizações a fim de impor padrões de vida que são previamente estabelecidos.

<sup>2</sup> No Brasil, o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça(nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro (MUNANGA, 2000, p.11).

objetificação e perversidade que, segundo Nilma Lino Gomes (2002), vem desde o período da escravidão. Como diz a autora:

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (GOMES, 2002, p. 42).

Recordamos de quando estávamos na aula de discussão sobre esse texto dos fortes relatos das pessoas que estavam na vídeo chamada, eles iam sempre no caminho de enfatizar e destacar suas histórias sobre a construção de suas identidades em relação ao seus cabelos, à cor de suas peles, seus lábios. Uma das estudantes falava com grande afeição sobre como as tardes de sua infância e juventude, com sua mãe, tia e primas, trançando os cabelos da maneira que queriam, ressoava até hoje como momentos de afirmação de si, do seu corpo, do seu cabelo. Essa lembrança trouxe outras lembranças para quem estava ali e se identificava com o momento. Foi uma das aulas mais relevantes, de acesso a histórias e memórias de resistência que aquilo tinha para cada pessoa negra que estava ali. Nilma Lino Gomes, no texto aqui em questão, trata desse debate, ligando-o ao ambiente da trajetória escolar e seus interstícios com o processo de construção da identidade negra e seu padrão estético, e como nesse mesmo lugar estereótipos negativos podem ser reforçados. O corpo, para ela, surge “como suporte da identidade negra”, dando, no texto, um enfoque na narrativa do cabelo crespo como “forte ícone identitário” (GOMES, 2002, p. 41).

Pensávamos juntos como este tensionamento se dá também no ambiente educacional da universidade. Pertencer a esse lugar, ou lugares, vai além do que só passar por ele. Diz de um sentido de corpo, o qual segundo Gomes (2002, p. 41) “fala a respeito do nosso estar no mundo, pois a nossa localização na sociedade dá-se pela sua mediação no espaço e no tempo”. Porém, a esse corpo negro de fato é permitido pertencer ao espaço universitário?

Para entender isso, é necessário trazermos também para o diálogo, as facetas do racismo praticado no Brasil de forma particular. Nesse sentido, outros textos que trabalhamos nos ajudaram a entender que muitos pesquisadores subestimam até hoje o preconceito racial aqui praticado, escancarando como o mesmo pode ser sutil e velado. Para contribuir nessa discussão, recorreremos aos conceitos de preconceito racial de marca e preconceito racial de origem, que foram trabalhados a partir de um

texto do autor Oracy Nogueira. Neste escrito, o autor busca detalhar, a partir de perspectivas sociológicas, o estado da “situação racial” brasileira, observando que as demais pesquisas abrangeram pontos como o detalhamento dos dados que foram colhidos e suas interpretações; a comparação do cenário brasileiro com o de outros países, como os Estados Unidos; e a preocupação em “replicar” as informações alcançadas em outros territórios brasileiros (NOGUEIRA, 2006).

De acordo com o autor, muitos desses estudos possuíam a tendência de negar ou relativizar o preconceito racial praticado no Brasil, expondo a incapacidade de muitos deles de observar detalhes importantes nesse cenário, em contraste com o encontrado nos EUA. Quando isso foi levado em conta, foi possível entender que, em ambos os países, o preconceito se manifesta de maneira diferente, “(...) o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado por preconceito de marca, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito de origem.” (NOGUEIRA, 2006, p. 291-292). O autor reforça que tais expressões não devem ser usadas como “tipos ideais” e nem em sentido absoluto, abrindo espaço para debates e críticas acerca dos termos.

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

Com isso, em algumas palavras, podemos perceber que o autor nos ajuda a compreender que, tratando-se do Brasil, o corpo negro é alvo direto e indireto das diferentes formas de preconceito racial. Suas maneiras de se expressar, as aparências, os movimentos se encontram no corpo, e juntamente com os diversos outros fatores do racismo estrutural que existe em nosso país, são marcados pela branquitude como destinados à segregação. Tais corpos estão no centro de lógicas de formação de estados que têm o racismo como parte da estrutura, tais corpos são colocados como excedentes, determinados a viver em risco, como bem se viu na pandemia. Os dados das mortes que ocorriam transmitidos pela mídia tradicional brasileira, dificilmente traziam para debate que o povo negro foi o que mais sofreu. As mortes de George Floyd, nos Estados Unidos, e de João Pedro, menino de 14 anos morto com uma bala de fuzil durante uma operação policial no Complexo do Salgueiro, em São Gonçalo, Rio de Janeiro, escancaram também que a violência

contra o povo preto não parou durante este período. As diversas manifestações ocorridas em vários países, como no Brasil, não foram suficientes para o governo brasileiro fascista da época ter o mínimo de sensibilidade para abrir espaço de debates e mudanças efetivas em relação a políticas públicas. Somado a isso, era absurdo ouvir, por exemplo, falas vindas do presidente da Fundação Palmares no governo Bolsonaro, Sérgio Camargo, que minimizavam a luta do movimento negro no país, usando frases como “Chora, negrada vitimista”, “militância vitimista”, “afromimizentos”, utilizando um espaço de luta do movimento negro para a difusão de discursos fascistas. Estava aí um bom exemplo da utilização de máquina de Estado para a manutenção da estrutura racista no Brasil.

Neste sentido, recorreremos novamente a Silvio Almeida (2018, p 87), quando o mesmo se refere a Michel Foucault para falar sobre o papel do racismo na formação dos estados desde o século XIX, a partir do “discurso biologizante das raças, especialmente da pureza das raças”, como tecnologia de poder.

Segundo Foucault (1999), os Estados, a partir das revoluções liberais do século XVIII passaram a operar e exercer sua soberania através de um racismo de estado. Nesse sentido, ele trouxe à tona diversas provocações acerca da formação das subjetividades e os atravessamentos que compõem o sujeito ocidental moderno. Durante os inúmeros trajetos de seus estudos, dedicou-se a debater veementemente as práticas utilizadas pelos estados governamentalizados que têm como finalidade o controle populacional e a produção de subjetividades que se adequam a certo modelo e a paradigmas políticos e econômicos hegemônicos.

As perspectivas que pautavam as estratégias utilizadas pelos estados acompanharam processos de transformação dos modelos políticos e econômicos ao longo dos séculos. Elaborando as tratativas acerca do Estado Moderno, Foucault (2006) ressalta a existência de uma racionalidade intrínseca às práticas governamentais e sustentadoras de formas de organização dos estados modernos e suas finalidades, através da orientação da conduta humana.

A racionalidade perpassa pelos caminhos sutis e explícitos das formas de governar, pautando-se nas lógicas institucionais que sustentam a produção de certo tipo de sujeitos. Com isso, nos deparamos com a infinidade de tecnologias existentes para a difusão de formas de conduta em diferentes formas de governar. Castro (2009), ressalta de maneira importante, a existência de diferentes racionalidades, sempre norteando práticas que sustentam uma Razão de Estado.

Tendo em vista a concepção de um estado moderno, observamos ainda com Castro (2009), a partir de Foucault, que tal Razão de Estado a qual nos referimos é apoiada por uma racionalidade que sustenta um regime de controle populacional individualizante e, ao mesmo tempo, totalizante. Elabora-se uma razão de estado moderno a partir de tecnologias e formas de controle da população (FOUCAULT, 2006), que não tem uma referência fixa, natural ou divina, e acompanha os processos políticos e econômicos com os quais se alinham.

As estratégias e tecnologias acima irão se alinhar, portanto, a uma governamentalidade que irá sustentar a produção delimitada de sujeitos alinhados a paradigmas políticos e econômicos específicos. Entendemos aqui a governamentalidade como a série de procedimentos, técnicas de dominação e meios que viabilizem o exercício de uma biopolítica/necropolítica, a gestão da população e a disciplinarização dos indivíduos. Essa última, será exercida, em conjunto com outros dispositivos de controle, através de instituições, como o exército, as escolas, entre outras. A população torna-se um “(...) campo de intervenção, como a finalidade das técnicas de governo (...)” (FOUCAULT, 2006, p. 303).

(...) de um lado, as técnicas que têm como objetivo um treinamento “ortopédico” dos corpos, as disciplinas e o poder disciplinar; de outro lado, o corpo entendido como pertencente a uma espécie (a população), com suas leis e regularidades” (MAIA, 2003, p. 81).

Essas estratégias e tecnologias biopolíticas não abandonam o poder disciplinar, compõem junto com o mesmo para uma gestão e controle mais detalhado dos corpos. Dessa forma, a complexidade que as compõem assume papéis importantes na imensidão que é a difusão dos pensamentos de Michel Foucault.

Na composição do texto *História da Sexualidade Vol. 1 – A Vontade de Saber*, Foucault (1985) explicita algumas formas de difusão da biopolítica, que se entrelaçam a redes de saber, práticas controladoras da população, disciplinas dos corpos, e outras formas de produção de sujeitos, visando à normatização e controle. O governo da vida e da morte passa a ser invertido a partir do século XVI (alterando a lógica do poder soberano de “fazer morrer e deixar viver”) para um poder de gerir a vida da população a partir da ideia de “fazer viver e deixar morrer”.

A partir disso, podemos evidenciar um dos polos de funcionamento do controle populacional da biopolítica, a regulação dos corpos com a finalidade de gerir a população:

(...) centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: [...] tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população (FOUCAULT, 1985, p. 131).

Esse cálculo, pautado também em meios estatísticos de controle populacional, direciona-se também a partir das análises de taxa de natalidade, mortalidade, longevidade, gestão dos dados de doenças infecciosas, que se tornam tecnologias de regulação da vida e da morte da população. Dessa forma, obtém-se uma série de estratégias de manutenção de paradigmas econômicos, políticos e racionalidades que sustentam formas específicas de governar. A biopolítica, como um biopoder (poder sobre a vida), se apropria assim do racismo como condição para que se possa exercer o direito de matar com o objetivo de normalização. Objetiva-se com isso também destruir não só o adversário político, mas também o que considera uma raça adversa.

Almeida (2018, p.88) detalha que o racismo tem um papel central nesse contexto a partir do momento que suas funções estabelecem uma “(...) linha divisória entre superiores e inferiores, entre bons e maus, entre os grupos que merecem viver e os que merecem morrer (...)” e, além disso, que as relações com a morte do outro, sob o ponto de vista daqueles que se apoiam nas estruturas biopolíticas, não passem de “(...) uma garantia de segurança do indivíduo ou das pessoas próximas a ele, mas do livre, sadio, vigoroso e desimpedido desenvolvimento da espécie, do fortalecimento do grupo ao qual se pertence”.

Entretanto, observamos tentativas incessantes, ao longo da história do Brasil, de imposição de políticas que se estendem desde as práticas colonialistas e a escravidão, e vão além das tecnologias biopolíticas. Almeida (2018, p. 90), destaca que, para além das análises de Foucault no contexto europeu do nazismo, no colonialismo, as estratégias de “fazer viver, deixar morrer” sobre as vidas dão espaço também para o exercício concreto da morte “(...) sobre as formas de ceifar a vida ou de colocá-la em permanente contato com a morte”, a partir daquilo que Achille Mbembe denomina como necropolítica.

Durante o período de pandemia que se passou, por exemplo, a biopolítica se convertia em necropolítica a partir do momento que eram escolhidos quais corpos estavam fadados à exposição ao vírus e às péssimas condições econômicas, de saúde e de políticas públicas (NAVARRO et al., 2020).

No contexto da universidade pública, tal situação também esteve presente, a partir do momento em que nem todos os alunos e alunas tinham condições materiais e psíquicas para manter um regime de aulas à distância, mesmo com o auxílio de políticas de assistência estudantil, as quais já passam por severos sucateamentos. Com isso, a permanência de diversos (as) estudantes esteve em alto risco.

Sotero e Tourinho (2021) nos ajudam a reforçar que, a partir dessas dinâmicas de exclusão, o acesso e a garantia do direito à educação também fazem parte das dinâmicas necropolíticas, quando não há igualdade de oportunidades para os alunos e alunas nesse contexto. Estes pesquisadores focam suas análises nas nuances que impactam a população negra, evidenciando que o espaço universitário também corrobora com práticas de racismo que impedem a construção de uma universidade democrática e plural.

Como já refletimos, tais questões também atingem outras minorias e pessoas que vivenciam vulnerabilidades. Os racismos, silenciamentos, preconceitos, entre outras formas de aniquilação desses sujeitos são utilizados como promoção e manutenção de um processo de aprofundamento da desigualdade sociorracial. Isso se dá também a partir do sucateamento da educação pública, a desigualdade de acesso a programas de apoio à comunidade que vivencia a universidade, a exclusão de conteúdos ligados às minorias e à história da população negra, pela dificuldade de acesso a tecnologias digitais que permitem a continuidade do processo educacional em contexto de pandemia e fora dele, por estratégias de medicalização e diagnósticos psiquiátricos, entre outros.

Constantemente, através dos relatos de alguns estudantes por onde passamos e transitamos, nos deparamos com situações onde a universidade pública assumiu papéis contrários àqueles que prezam pela construção de um espaço aberto a todas as pessoas, democrático e de equidade. Por diversas vezes, percebemos de maneira explícita que o acesso à universidade nem sempre garante a permanência, a qual foi cada vez mais dificultada por conta dos entraves no desenvolvimento de políticas públicas e cortes no financiamento em áreas como saúde e educação.

Podemos observar que, nos últimos anos, houve um impulso exacerbado da implantação dessas estratégias. No Governo do Presidente Michel Temer, por exemplo, a aprovação da Emenda Constitucional 95, impôs o teto de gastos em áreas como saúde e educação até o ano de 2036, impedindo o investimento e gastos públicos exatamente nessas áreas (BRASIL, 2016). Este processo continuou de

forma acentuada no Governo do Presidente Bolsonaro, consolidando a atuação do setor de mercado e outras instituições nas decisões, leis, regras de financiamento e influências na construção das políticas de educação (CARA, 2019).

Tais medidas começaram a ser alteradas somente a partir do ano de 2023, com o atual mandato do Governo Lula, que está propondo um novo regime de arcabouço fiscal, que possibilita maior flexibilização de gastos na área, porém, ainda carrega pontos que resvalam, por exemplo, no entrave de investimentos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB (LEMOS, 2023). Mesmo assim, tratando-se de um contexto no qual temos o congresso mais conservador dos últimos anos, investimentos em educação e ciência foram retomados, possibilitando reajuste de bolsas de pesquisa do ensino superior e pós-graduação, além de verbas para a retomada do orçamento na área (GOMES, 2023). Somado a isso, foi possível respirarmos com o implemento de um pacote de medidas de combate ao racismo e para promoção da igualdade racial que contempla a elaboração de um grupo interministerial para elaboração do Programa Nacional de Ações Afirmativas com o intuito de “ampliar o acesso e a permanência de estudantes negros em cursos de graduação e pós-graduação” (FREITAS, 2023, s.p.).

Nesse momento, reforçamos mais uma vez a importante experiência que as aulas de Relações Étnico-Raciais somaram para este trabalho. Rememoramos que esses instantes se intercalaram com as disciplinas do mestrado, as disciplinas da graduação e as supervisões com o Projeto de Extensão e encontros com o grupo de pesquisa. Nas orientações, lembramos sempre que havíamos delineado um campo de atuação e pesquisa que estivesse alinhado com o Projeto Recorpar, frisando que os atendimentos clínicos individuais e em grupo já realizados, e os que viriam a acontecer futuramente, contemplavam estudantes assistidos pela Política de Assistência Estudantil (PAE) da UFES.

Assim, afirmamos a importância dos Movimentos Negros na luta por direitos em diversas áreas e, dentre elas, o acesso à educação e suas influências para a entrada no mercado de trabalho. Jaccoud (2008, p. 137) reconhece as ações afirmativas “como instrumento de importantes melhorias nas condições de vida da população brasileira, inclusive da população negra”. Ainda segundo a autora, no Ensino Superior, essa estratégia assumiu um papel importante no processo de democratização do seu acesso.

Entretanto, para que tal contextualização fique mais completa, precisamos voltar uns anos. Afinal, completou-se no ano passado, os 10 anos da aprovação da Lei n. 12.711/12, a Lei de Cotas, que sistematiza as Políticas de Ações Afirmativas para o acesso às universidades públicas. Consideramos assim, importante elucidar sua trajetória de construção, que está diretamente ligada com a luta do povo negro pela entrada no espaço das universidades, pelo direito de se movimentar e nela ter presença. Ela nos atravessou na tecedura deste trabalho, nos fez repensar sobre o Projeto Recorpar e sua importância nas possibilidades de elaboração de estratégias micropolíticas de permanência que agregassem esse debate. Nada mais justo que mapear seu longo caminho até a conjuntura atual, passando por árduas lutas de movimentos sociais, incansáveis debates e estudos, além de permanentes resistências contra inúmeras tentativas de desqualificação e derrubada por aqueles que são contra o acesso e permanência das minorias ao ensino superior público.

A partir disso, começamos por um breve conceito, que nos permite entender que tais políticas podem ser pensadas como:

(...) medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo em que objetivam acelerar o processo de igualdade como alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais (SANTOS, 2009, p. 54).

O Artigo 1º, da Lei n. 12.711/12, expõe, nesse contexto, que 50% do total das vagas de universidades e institutos federais são divididas em: metade para estudantes oriundos de escolas públicas com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. A outra metade se destina a estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio (BRASIL, 2012).

Além disso, nos dois casos, há também a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, como consta no Artigo 3º, da lei 12.711/12:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

Entretanto, os dez anos de aprovação da lei não podem ser tratados somente como uma data de comemoração, mas também como ano de luta. Juntamente com esse contexto, nossas atenções devem ser redobradas, afinal, o Artigo 7º da lei propõe uma revisão da mesma (BRASIL, 2012). Aqui, a entendemos como uma oportunidade de melhoria e maior adequação da lei às demandas da sociedade nos dias de hoje, mas a conjuntura política demanda atenção e luta, pois congressistas antidemocráticos podem utilizar isto como brecha para dismantelar e desestruturar as conquistas realizadas.

Com isso, diariamente temos a evidência de que as políticas públicas de educação estão sendo usadas como ferramentas de imposição de políticas educacionais que divergem em relação aos princípios da Constituição e atendem a interesses políticos e econômicos neoliberais (CARA, 2019). É importante analisarmos ainda, que o período de pandemia e o mandato fascista de Jair Bolsonaro foi e, ainda é utilizado como um trampolim para o aprofundamento dessas medidas. Afinal, a consolidação de um movimento político reacionário não vai sumir tão cedo de nosso país. Tal situação abre ainda mais espaço para o discurso ultraconservador da atual composição do Congresso Nacional, dificultando que o novo governo federal saia das armadilhas impostas e acabe adotando soluções vazias de efetividade, quando, de fato, precisamos mudar e avançar o cenário de conquistas na educação superior.

Ainda assim, as tentativas de desestruturar essas conquistas não são exclusividade dos anos em que vivemos. A história da luta pela democratização do ensino superior se inicia antes da própria aprovação da lei que a rege. Os embates pelas Políticas de Ação Afirmativa com o protagonismo dos movimentos negros já iam no sentido de viabilizar o acesso e permanência da população negra nas universidades desde meados da década de 80. Entretanto, considerando que o Brasil continua sendo um país que ainda passa por uma série de negações acerca das práticas racistas, excludentes e preconceituosas que o compõe, é possível concordar com a pontuação abaixo:

Não era possível imaginar as propostas de Ação Afirmativa num país onde há pouco tempo se negavam os indícios de preconceitos étnicos e de discriminação racial. Por dezenas de anos, os movimentos sociais negros lutaram duramente para arrancar da voz oficial brasileira a confissão de que esta sociedade é também racista (...) (MUNANGA, 2006, p. 51).

Kabenguele Munanga (2006) nos ajuda novamente a pensar a respeito do público que frequentava o ensino superior um pouco antes da primeira universidade inserir algum tipo de política afirmativa em seu cenário. Esta luta acompanha ainda uma série de vitórias que foram sendo realizadas durante as últimas décadas e que sobrevivem como resistência às medidas de destruição da educação pública e de qualidade desde a segunda metade do século XX.

Segundo Gomes, Silva e Brito (2021), algumas manifestações em eventos, como o centenário da abolição em 1988, participação dos Movimentos Negros na Assembleia Nacional Constituinte, nas discussões e propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação entre 1988 e 1996 e a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em 1995, fortaleceram e trouxeram ainda mais robustez às demandas dessa parcela da população. Os resultados de tais reivindicações, principalmente da Marcha do Zumbi dos Palmares, resultaram em relatórios que basearam movimentações da Presidência da República para a abertura de espaços para debates como o desenvolvimento de Políticas de Ação Afirmativa.

De acordo com Munanga (2006), outro passo que podemos destacar nesse contexto é a execução do texto do Relatório do Comitê Nacional para a Reparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, no ano de 2001, em Durban, na África do Sul. Nesse relatório, diversas propostas de adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo foram pautadas e deram maior delineamento à adoção de ações afirmativas.

Seguindo adiante, no ano de 2003, foi aprovada a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatória o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003). Mesmo que até os dias de hoje não observemos a fiscalização e execução dessa lei com afinco, sua aprovação foi uma realização de grande desejo dos movimentos.

A seguir, no ano de 2004, foram aprovadas medidas que deram chão às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais (GOMES; SILVA; BRITO, 2021). Observamos com isso, uma sutil entrada do debate relacionado à população negra dentro das políticas de educação de maneira geral, o que antes não acontecia de modo sistemático.

A partir da adoção de políticas de ação afirmativa em algumas universidades no início dos anos 2000 - a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) em 2004, sendo essas as primeiras a adotarem as

cotas raciais – o perfil do público que frequentava os espaços das universidades públicas passou por uma mudança processual (GOMES; SILVA; BRITO, 2021).

A aprovação da Lei 12.711/12, no ano de 2012, torna-se parte da composição dessas e outras lutas que ainda estão sendo travadas e fazem parte de metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que a custo de muitas lutas ainda tentam sustentar as mudanças em prol de uma universidade pública, gratuita, democrática e plural (SILVA; SANTOS; REIS, 2021).

Todo esse caminho traçado até aqui, também abarcou a participação de outras parcelas da sociedade brasileira que também sofriam com as desigualdades de acesso ao ensino superior. Dessa forma, visando maior equidade, houve uma colaboração de lutas que possibilitou a ampliação do público que ganhou respaldo por lei para o acesso às Políticas de Ação Afirmativa, como estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012, SILVA; SANTOS; REIS, 2021).

Dessa forma, é possível identificarmos nos dias de hoje, a mudança gradual do público das universidades e a entrada de sujeitos com direitos coletivos em processos de reparação histórica que vivenciam esse contexto.

Segundo relatório da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), intitulado V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018, até o ano de 2018, por exemplo, houve uma considerável mudança no nível de representatividade de gênero, cor/raça e classe social nas universidades (ANDIFES, 2019). O percentual de cotistas saiu de 3,1%, em 2005, para 48,3%, em 2018. Em relação à presença de mulheres, no ano de 1996, o percentual era de 51,4% do corpo discente e, em 2018, elas são 54,6%.

Tratando-se de estudantes inseridos (as) na faixa de renda mensal familiar per capita de até um salário mínimo e meio, em 1996, quando foi realizada a primeira edição da pesquisa, o percentual representava 44,3% do corpo discente, chegando a 70,2% em 2018.

Observando um cenário mais global e abrangente, o seguinte dado ainda pode ser destacado:

(...) os (as) primeiros (as) cotistas ingressam em 2005 e que de lá para cá o percentual foi crescente e especialmente robusto a partir de 2013, já sob efeito da Lei 12.711 de 2012. Do total de ingressantes em 2005, 3,1% são cotistas. Em 2010, cotistas são quase  $\frac{1}{4}$  dos

ingressantes. Em 2014, são 38,2%, em 2017 cotistas são 49,4%. Em 2018, o percentual de cotistas é de 48,3%. Explica a pequena queda no percentual de cotistas o fato da pesquisa ter sido realizada no primeiro semestre letivo de 2018 (ANDIFES, 2019, p. 221).

Ainda segundo Luiz Augusto Campos do Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA), ligado ao Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em uma análise sobre o perfil de diversificação racial e econômica do ensino superior público brasileiro:

Em 2001, a “classe A” ou primeiro quinto de renda, que reúne a camada mais rica da população, correspondia a 55,5% das matrículas no ensino superior público. Em 2021, o mesmo grupo respondia por apenas 28,7% dos estudantes. As classes C, D e E somadas representavam apenas 19,3% do alunado em 2001, e hoje respondem por 50% do alunado (CAMPOS, 2022, s.p.).

Neste estudo, há ainda a informação sobre “a proporção de estudantes frequentando o ensino superior público de acordo com sua raça autodeclarada”, onde 68,5% dos(as) estudantes se declararam brancos ou amarelos no ano de 2001 e 31,5% dos estudantes diziam ser pretos, pardos ou indígenas. Já no ano 2021, após um bom período de difusão de Políticas de Ação Afirmativa, os estudantes pretos, pardos e indígenas passaram a representar o total de 52,4% do público estudantil (de 318.457 em 2001, para 1.268.046 em 2021). Em contrapartida, 47,6% dos(as) estudantes se declararam brancos e amarelos somam 47,6% (CAMPOS, 2022, s.p.). Porém, o autor destaca que tal processo vem se tornando mais estável e estagnado, não garantindo ainda o acesso democrático à universidade pública e a distribuição mais igualitária dos(as) estudantes pelos cursos de graduação.

É possível considerarmos, então, que o processo de democratização da universidade está em processo. O acesso, por outro lado, não se concretiza somente com a entrada na universidade, sendo este o primeiro passo de uma extensa caminhada. A partir daí, precisamos debater, portanto, as políticas de permanência nas instituições de ensino superior, aprofundando assim o processo de democratização desse espaço, pois pensar as políticas de ação afirmativa também é pensar em políticas de assistência e permanência. Podemos ver nos últimos anos, por exemplo, a mobilização de estudantes, ligados ao movimento estudantil, direta ou indiretamente, que lutam por questões como a melhoria da qualidade do Restaurante Universitário da UFES, como a diminuição dos preços, a expansão de programas de assistência estudantil que contemple maior quantidade de pessoas com acesso

gratuito, tratando estas como uma das principais condições para a permanência de qualidade na universidade.

Nesse sentido, esse debate sobre a entrada no espaço e dimensões das universidades diz também da construção de instrumentos para a garantia de recursos materiais e, também, a possibilidade do sentimento de pertença e confiança nos lugares que fazem parte das universidades públicas. Silva, Santos e Reis (2021), em conversa com Santos (2009), vão destacar a necessidade de se considerar as questões materiais e simbólicas para sustentar a vida desses e dessas jovens no ensino superior público.

A primeira se refere ao acesso a recursos, como auxílios financeiros e materiais didáticos, equipamentos, entre outros objetos que vão fazer parte desse contexto de estudos, pesquisas, trabalhos e vivências dentro dessas instituições, que demandam cada vez mais acesso a tecnologias, por exemplo. Já a permanência simbólica está ligada ao contexto do pertencimento e identificação com uma circunstância nova e pioneira em relação a cada estudante, compondo também com a construção de um campo afetivo que possibilite a presença digna dentro do espaço da universidade pública.

Aqui, iremos considerar que tais condições devem ser estendidas a todo público que sofre com as repressões dentro da universidade pública e carecem de assistência, recursos e oportunidades para se manterem nesses locais. Logo, além da população negra, dos indígenas, pessoas com deficiência e população de baixa renda, é importante lembrarmos das mulheres, da população LGBTQI+, da população quilombola e dos estudantes do campo.

Para ter maior conhecimento dessa diversidade na UFES, solicitamos alguns dados referentes a quantidade de estudantes indígenas, quilombolas, negros/as, mulheres, LGBTQIA+, pessoas com deficiência e população do campo matriculados na universidade, além da quantidade de estudantes que ingressaram na universidade através de Ação Afirmativa.

Dados informados pela Diretoria de Ações Afirmativas e Diversidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (PROAECI)<sup>3</sup>, obtidos por meio do Censo Estudantil para as Ações Afirmativas, realizado no momento da matrícula no semestre

---

<sup>3</sup> Tais dados foram informados e são respaldados por comprovante disponibilizado de protocolo com o número 23068.029449/2023-75.

de 2022/2 e respondido por 18.816 estudantes, através de questionário eletrônico, indicam que dessas pessoas: 27 estudantes se declararam indígenas; 80 estudantes se declararam quilombolas; 5.890 se declararam pardos; 2.650 se declararam pretos; 8.991 se declararam mulheres cisgênero; 45 se declararam mulheres transgênero; 41 se declararam homens transgênero; 14 se declararam travestis; 209 se declararam não binária; 378 se declararam lésbicas; 848 se declararam gays; 2.490 se declararam bissexuais; 947 declararam possuir alguma necessidade específica, altas habilidades ou transtornos; 766 se declararam população do campo; 1.744 declararam ter ingressado pela modalidade de reserva de vagas L1 ( Renda; Escola pública); 2.467 declararam ter ingressado pela modalidade de reserva de vagas L2 (PPI - pretos, pardos ou indígenas - Renda; Escola pública); 1.586 declararam ter ingressado pela modalidade de reserva de vagas L5 (Escola pública); 1.932 declararam ter ingressado pela modalidade de reserva de vagas L6 (PPI - pretos, pardos ou indígenas - Escola pública); 29 declararam ter ingressado pela modalidade de reserva de vagas L9 (PcD - Pessoa com deficiência, Renda, Escola pública); 56 declararam ter ingressado pela modalidade de reserva de vagas L10 (PcD - Pessoa com deficiência, PPI - pretos, pardos ou indígenas, Renda, Escola pública); 43 declararam ter ingressado pela modalidade de reserva de vagas L14 (PcD - Pessoa com deficiência, PPI - pretos, pardos ou indígenas, Escola pública).

Esses dados demonstram que há uma enorme tarefa a ser cumprida no quesito de proporcionar à cada uma dessas pessoas condições de espaço e pertencimento que contemplem suas necessidades e diferenças, através da proximidade do debate feito dentro dos cursos com estudantes e corpo docente, com a abertura dos quadros técnicos, como os trabalhadores da reitoria, para o desenvolvimento de um diálogo justo, sem autoritarismo, que possa atender o máximo de reivindicações possíveis.

Santos (2009), em sua tese, nos convoca a pensar as políticas de ações afirmativas *para além das cotas*. Segundo a pesquisadora, essas medidas devem abarcar cada vez mais outras políticas e extrapolar o objetivo imediato, corroborando com a garantia da permanência de jovens negros e negras na universidade. Novamente, frisamos o desafio de aqui pensar intervenções que almejam contemplar também outros grupos.

Um exemplo de política de permanência, que se deu por meio de muita luta, é a utilização de banheiros e vestiários conforme identidade de gênero, respaldado pela Resolução 23/2022, aprovada em outubro de 2022, que

(...) dispõe sobre o uso de nome social de pessoas travestis, transexuais e transgênero no âmbito da Ufes. O documento também orienta sobre o uso de banheiros e outros espaços da Universidade segregados por gênero (UFES, 2022, s.p.).

Esse documento aprovado pelo Conselho Universitário da UFES manifesta ainda questões sobre “(...) o direito de uso e de inclusão, nos registros da Universidade, do nome social aos discentes, servidores técnico-administrativos em educação e docentes, cujo nome civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero” (UFES, 2022, s.p.). No caso dos povos indígenas, é válido ressaltar que tal contexto passa pela estruturação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, atendendo a reivindicações nesse sentido que contemplem a valorização de seus saberes e práticas e suas participações como sujeitos políticos criadores de conhecimento e possibilidades de produção de diferença.

Outro breve exemplo nesse caminho é a organização do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo, sistematizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação - SECAD, ligado ao Ministério da Educação e ao Centro de Educação na UFES, que fortalece os movimentos sociais que defendem as pautas da luta camponesa, expandindo seu alcance através da valorização da sabedoria que possa levar tal população para os trajetos que quiserem seguir (UFES, s.p., s.d.).

Esse cenário está ainda muito aquém do que deveria ser visto que observamos a baixíssima quantidade de presença dos povos originários na universidade. É também o caso da população quilombola, que ainda necessita de maior atenção dos setores responsáveis pela elaboração dessas políticas, estreitando as distâncias existentes entre a UFES e essa população, principalmente no norte do Espírito Santo, através do campus de São Mateus, o CEUNES.

Há ainda a organização do Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES) ligado à PROAECI, que possui a finalidade de promover a “promoção de acessibilidade e mobilidade, bem como acompanhar e fiscalizar a implementação de políticas de inclusão das pessoas com deficiência na educação superior, tendo em vista seu ingresso, acesso e permanência, com qualidade, no âmbito universitário.” (UFES, s.d.). Trazemos alguns exemplos para auxiliar no aprofundamento e no pensamento acerca das múltiplas possibilidades de produção de lugares e

permanência que vão além somente de questões materiais, como também a ampliação de espaços de debates, ensino, pesquisa e extensão.

Figura 4 - Cartaz fixado em banheiros e vestiários indicando que tal local pode ser utilizado conforme o gênero com o qual as pessoas se identificam.



Fonte: UFES (2023).

De certo, tudo isso passa por ações políticas que almejam afirmar os direitos de produção de uma universidade democrática. Entretanto, esse embate passa ainda por questões que exigem a atenção contínua e o acompanhamento de adversidades na conjuntura de nosso país, que nem sempre são contempladas pelas ações dos cargos de gestão das universidades, majoritariamente ocupados por homens brancos que não fazem o trabalho ético de ouvir as dificuldades que perpassam as estudantes e os estudantes na universidade.

O período de pandemia foi um bom exemplo disso. A catastrófica conjuntura política, econômica, sanitária e social, catalisada pelo governo fascista do ex-presidente Bolsonaro, afetou diretamente o Programa de Assistência Estudantil da UFES (PROAES/UFES), que reestruturou algumas de suas resoluções que sistematizam essas estratégias na tentativa de acompanhar os casos, demandas e dificuldades do público da universidade. Para fins de contextualizar brevemente este cenário na UFES, é importante trazer algumas informações.

Durante o período de pandemia, por exemplo, foram aprovadas resoluções de “Auxílio Alimentação Emergencial – atividades presenciais”, “Auxílio Estudantil Emergencial Temporário” para estudantes que estavam na lista de espera para o recebimento dos mesmos, “Auxílio Especial a Estudantes Indígena e Quilombola”, “Auxílio Emergencial de Inclusão e Acessibilidade Digital”, entre outros.

Atualmente, 4.643 estudantes estão cadastrados. Destes, 3.800 tem acesso aos Auxílios no formato anterior e 843 estudantes passaram a receber o Auxílio Permanência Unificado, aprovado pela Resolução nº 20/2022 do Conselho Universitário. Esse último, acessado via editais abertos periodicamente, contempla as seguintes faixas:

I - a Faixa 1 será composta de valor pecuniário direto correspondente a R\$ 550,00 (quinhentos e cinquenta reais), do Auxílio Alimentação e do Auxílio Empréstimo Estendido de Livros. O percentual de bolsas destinadas a essa faixa será de 5% (cinco por cento) do total das bolsas previstas em edital; II - a Faixa 2 será composta de valor pecuniário direto correspondente a R\$ 375,00 (trezentos e setenta e cinco reais), do Auxílio Alimentação e do Auxílio Empréstimo Estendido de Livros. O percentual de bolsas destinadas a essa faixa será de 30% (trinta por cento) do total das bolsas previstas em edital; III - a Faixa 3 será composta de valor pecuniário direto correspondente a R\$ 200,00 (duzentos reais), do Auxílio Alimentação e do Auxílio Empréstimo Estendido de livros. O percentual de bolsas destinadas a essa faixa será de 65% (sessenta e cinco por cento) do total das bolsas previstas em edital; IV - a Faixa 4 será composta do Auxílio Alimentação e do Auxílio Empréstimo Estendido de Livros. Todos os estudantes deferidos e não atendidos dentro do número de bolsas previstas no edital para as faixas anteriores (Faixa 1, Faixa 2 e Faixa 3) serão classificadas/os na faixa 4 (UFES, 2022, p.1).

Tais políticas foram sistematizadas após uma série de embates, com a finalidade de elaborá-las e formalizá-las. Nesse contexto, é válido o destaque para a existência do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) do Ministério da Educação, que tem como finalidade “(..) ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010).

Seus objetivos são:

I – Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

Ainda segundo o plano, essas ações se estendem a áreas como:

I - Moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Consideramos que a estruturação do PNAES se torna de extrema importância para a criação e organização de políticas públicas dentro dos espaços das universidades, contribuindo também para o delineamento dos caminhos que os recursos repassados pelo governo federal devem traçar em políticas de assistência. Entretanto, como demonstra uma nota publicada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2021), o orçamento aprovado no Projeto de Lei Orçamentária do Ano de 2021 (PLOA), escancara um sufocamento dos recursos disponíveis para a aplicação de políticas de assistência.

Os ataques a essas políticas e aos recursos das instituições públicas de ensino superior foram tão profundos que ainda hoje reverberam na vida das(os) estudantes. Existem resquícios dos períodos de golpe e fascismo que vivemos, que não permitem que desconsideremos a urgência e emergência de falar sobre o que importa, direcionar trabalhos para combater os desmontes que ainda perpassam pelas linhas e entrelinhas das universidades. Permanecer na universidade demanda esforço e sofrimento redobrado por parte de diversos alunos e alunas que dividem a vida universitária com outras tensões que compõem o seu dia a dia. As consequências desse sucateamento das universidades públicas e seus programas assistenciais afligem diariamente estudantes. O sofrimento psíquico não fica fora dessa situação, que, muitas vezes, é tratado e sustentado por saberes psicológicos hegemônicos e neoliberais que responsabilizam individualmente os próprios alunos. Seguindo tal linha de argumentação, Caponi e Daré destacam que “(...) os contextos sociais e coletivos que provocaram o sofrimento desaparecem, fazendo com que cada padecimento seja visto como uma questão exclusivamente individual” (CAPONI; DARÉ, 2020, p. 306).

Alavancada pela aprovação da Emenda Constitucional 95 (teto de gastos), este paradigma político e econômico norteou a queda do repasse de recursos para a educação. O corte de bolsas, a redução de políticas de assistência, a desestruturação dos ambientes educacionais, entre outras questões, atinge diretamente a vida dos alunos e alunas que frequentam a universidade, e mais duramente as pessoas que

dependem de políticas de assistência e sofrem com a dificuldade dos debates sobre a permanência.

A situação acima foi bem retratada em reportagem do jornal *The Intercept Brasil* (2022), feita pela jornalista Fabiana Moraes. Tal matéria demonstra que a conciliação com empregos, estágios, falta de dinheiro, sofrimento mental e a dificuldade de acesso a auxílios e bolsas afetam a permanência dos e das estudantes nas universidades. Tal situação piora com as sucessivas altas na inflação que não são acompanhadas por reajustes nos repasses, auxílios e bolsas.

Este modelo de economia neoliberal, também norteou o golpe parlamentar-judiciário contra a Presidenta Dilma, que empossou o vice que a traiu por meio de conluíus inescrupulosos e levou ao Governo Federal um homem que tem como exemplo a ser seguido, Carlos Brilhante Ustra<sup>4</sup>. Assim, Jair Messias Bolsonaro ascendeu ao poder e desestruturou todas as políticas públicas e corroborou com estratégias de privatização que deixam os repartimentos públicos, como as universidades públicas federais, às vias de serem capturadas por discursos que se alinham com as demandas dos mercados, a financeirização de modos de vida e subjetividades que com eles se entrelaçam.

As políticas econômicas neoliberais e os resquícios dos desmontes promovidos pelo Governo de Jair Bolsonaro na educação pública serão sentidos por anos. Em relatório publicado pelo Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB), em dezembro de 2022, foram evidenciados alguns exemplos dos danos, como a queda recorde de investimento para o Ministério da Educação e Ministério da Ciência e da Tecnologia desde 1999 e o corte orçamentário de 800 milhões de reais na Lei Orçamentária Anual de 2022 (LOA). Com isso, as estruturas físicas e materiais das universidades e as políticas de acesso e permanência para estudantes e assistência estudantil foram algumas das áreas afetadas diretamente.

Consideramos tal ponto como de extrema importância para este trabalho, pois afeta a execução do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2021 até 2030 da UFES, que se atenta a tais fatores (a infraestrutura, a assistência estudantil e a acessibilidade) como pontos de ação. É importante evidenciarmos que tais diretrizes são fundamentais para garantir o acesso e a permanência de

---

<sup>4</sup> Foi coronel da ativa e chefe do Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI CODI), os centros de torturas e assassinatos durante a ditadura militar no Brasil.

estudantes na universidade. Debater sobre acessibilidade, por exemplo, é fundamental, pois: “(...) tem sua aplicação associada à necessidade de eliminação de obstáculos/barreiras que impeçam o acesso de pessoas a lugares de uso privado e público” e se vincula “(...) à qualidade de vida para todas as pessoas, a fim de gerar a aproximação (UFES, 2021, p. 99). Nesse ponto, o PDI ressalta que processo de inclusão é pensado levando-se em conta o oferecimento de condições de cidadania para todas as pessoas, com ou sem deficiência.

Colocamos as discussões que se apresentam nesta dissertação como apostas de estratégias para maior amplitude das Políticas de Assistência Estudantil, reforçando a necessidade de “(...) diversificação das ações para além das previsões do Plano Nacional de Assistência Estudantil.” (UFES, 2021, p. 64). Além disso, o intuito de “(...) democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.” (PNAES - BRASIL, 2010), como consta no Programa Nacional de Assistência Estudantil, passa também pela construção de espaços universitários que contemplem pessoas pretas, trans, travestis, indígenas, pessoas camponesas e pessoas com deficiência. Aqui, recorremos a Nilma Lino Gomes:

As universidades públicas brasileiras que já implementaram ações afirmativas no ensino superior brasileiro mediante políticas de acesso e permanência têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário idealizado em nosso país (GOMES, 2011, p. 148).

Nos debruçamos também na tentativa de acrescentar os debates promovidos por toda comunidade da UFES, fortalecendo a parceria já existente com o projeto de extensão Recorpar e articulando-o com o Artigo 3º, do Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010:

O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010).

Expor tudo isso, desenhar nossos caminhos, falar sobre Ações Afirmativas, sobre Políticas de Assistência Estudantil, foi um caminho importante para chegarmos agora na parceria do Projeto de Extensão Recorpar com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci) e seu Setor de Psicologia da Proaeci/UFES.

Trazemos esta articulação na intenção de compor com as propostas e desafios que envolvem a permanência e assistência estudantil, a relação das e dos estudantes com suas concepções de corpo, movimento e a construção de espaços outros na universidade. Esses debates nos abrem, assim, a amplitude de possibilidades que pensar tal conexão pode criar em termos de diferenciação e resistência às capturas possíveis na universidade. Dessa maneira, esses delineamentos se alinham com caminhos e resistências a processos biopolíticos e necropolíticos atrelados à educação, produtores de espaços e corpos disciplinarizados, vinculados ao paradigma político e econômico neoliberal.

## 5. No caminhar, encontramos um lugar “estranho”: Projeto Recorpar

Agora, vamos respirar...  
 Na posição que estiver, feche os olhos...  
 Com os braços esticados ao longo do corpo e pernas afastadas,  
 com a coluna ereta, respire enchendo o centro do abdômen...  
 Devagar...  
 Até encher todo o corpo...  
 Depois, solte o ar... esvaziando todo o corpo.  
 Aos poucos, vamos acordando o corpo...  
 Alongue os braços, o pescoço, começando a mexer com calma os  
 dedos dos pés, passando pela panturrilha até a cabeça...  
 Vamos sentir o nosso corpo... e relaxar...  
 (Diário de Campo - 04/07/2022)

Após um diálogo inicial, era assim que começávamos os encontros grupais. Mas, se foi difícil, pode tentar de novo, vamos praticar novamente, respiramos de novo, tentando construir uma outra atenção. E com outra atenção, tentamos sentir o nosso corpo. Sentindo o nosso corpo, nos movimentamos, inventamos outro movimento. E tentamos construir um outro espaço. Com outro espaço, construímos um outro plano.

Nossa chegada ao Projeto de Extensão “Recorpar: o reencantamento do corpo por um ethos de aprendizagem” foi um importante marco na composição desta dissertação. E ela se deu assim, respirando, sentindo o corpo, nos movimentando, inventando movimentos, construindo e inventando espaços. Então, a partir deste momento, buscaremos detalhar como esse processo de trabalho se constrói, e como constitui corpo e espaços outros. Entretanto, nesse caminho, é preciso que voltemos no tempo e falemos brevemente sobre a criação do Recorpar.

Este projeto era inicialmente composto por estudantes do curso de graduação de Psicologia e coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Gilead Marchezi Tavares com a subcoordenação da Psicóloga da Proaeci Ellen Horato. Posteriormente, alunas egressas continuaram com suas participações e pessoas de fora da comunidade acadêmica passaram a compor a equipe, como uma profissional que atua com práticas circenses e performativas, duas estudantes e um professor do Curso de Graduação em Psicologia de uma faculdade particular da capital capixaba, além da participação da Pós-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da UFES (PPGpsi-UFES), Raphaella Fagundes Daros.

O Recorpar começou a germinar no ano de 2019, a partir do interesse dos grupos de pesquisa ligados ao projeto em aprofundar-se sobre práticas teórico-metodológicas que buscam aproximar o movimento e a expressão corporal da cognição na construção de um ethos de aprendizagem inventiva no campo da Educação (KASTRUP, 2015; TAVARES; GALVÃO SILVA; CORDEIRO, 2023; TAVARES, 2020). Com esse propósito, o Recorpar parte da concepção da *cognição inventiva*, seguindo a ontologia do presente como base epistemológica da construção de suas ferramentas e dispositivos. O Projeto Recorpar propõe práticas conectivas entre conhecer-performar; cognição-invenção; consciência-atitude de presença; *devoir consciente*-aprendizagem inventiva; identidade-performatividade (TAVARES; GALVÃO SILVA; CORDEIRO, 2023). Dessa maneira, buscamos o esforço de praticar e experimentar diferentes movimentos e variados modos de se expressar, desviando daquilo que é determinado ou habitual, fazendo germinar novos mundos e sujeitos.

As propostas de tensionamento das vivências das e dos estudantes na universidade, a partir de experimentações de expansão dos movimentos corporais e das expressões dos afetos em contato com outros corpos, vão ao encontro de um rigor ético-político de produção de diferença em relação às práticas pedagógicas hegemônicas. Assim, pretendemos provocar novas maneiras de afetar e ser afetada(o), de relação com os atravessamentos existentes no ambiente da universidade, através de práticas somáticas, de sensibilização e expressão corporal e práticas artísticas, tais como, técnicas de dança, de respiração, teatrais etc. Trata-se de pensar a Educação como um processo formativo a partir do qual nos constituímos a nós mesmos e ao mundo.

Sua fundamentação teórica também é contemplada por estudos sobre o corpo e cognição, a partir dos biólogos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana, criadores da Teoria da Autopoiese; as influências filosóficas de Baruch de Espinosa, Michel Foucault e Gilles Deleuze; estudos sobre o corpo feitos por Bruno Latour; contribuições do filósofo português José Gil; além de considerações sobre a experiência feitas por William James. Grande parte desses conteúdos foram utilizados durante a pesquisa como ferramenta de criação de dispositivos para as experimentações. Para o Recorpar, a atenção ao corpo se dá por compreendê-lo como “substância indefinida” (LATOURE, 2008), a partir da qual mundo e sujeito se *performam*. Compreendemos esse ponto como fundamental à construção de outras formas de olhar a Educação e elaborar alguns operadores conceituais que foram se

tornando peças-chaves para a composição dos debates presentes durante as análises elaboradas.

Nossa intervenção-investigação, os conceitos-ferramentas e as nuances em cada grupo realizado foram experiências que nos permitiram conhecer as intensidades da graduação de diversos cursos superiores, além do contato com diferentes demandas que mobilizam tais pessoas a procurar os atendimentos clínico-grupais oferecidos em colaboração com o Setor de Psicologia da Proaeci.

Durante a pandemia, o Recorpar passou por duas etapas, no período de agosto de 2020 a setembro de 2021. Vale ressaltar que neste período as atividades da UFES estavam submetidas ao modelo do Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte), atendendo à portaria Nº 343 de Março de 2020, que “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020).

A primeira etapa se deu a partir do início da vinculação com a Proaeci, além do aprofundamento acerca das discussões sobre Políticas de Assistência Estudantil, que possibilitaram maior conhecimento sobre a realidade de estudantes que são assistidos, tratando-se de suas condições materiais e subjetivas na universidade. A equipe do Recorpar, naquele momento integralmente composta por mulheres, contava com 15 integrantes. Dentre elas, coordenadora, sub-coordenadora, alunas de Iniciação Científica, alunas extensionistas e alunas estagiárias do Curso de Psicologia.

Foram organizados grupos de estudos que contaram com o envolvimento de dois professores de artes performativas da Faculdade Estadual de Artes (FAFI/ES), Roberta de Godoy Portela e Gilberto Mendes Coelho, um servidor técnico-administrativo da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Marcelo Henrique Pereira, e uma dançarina capixaba, Yuriê Pâmella Perazzini (TAVARES; GALVÃO SILVA; CORDEIRO, 2023). A troca de experiências que aí aconteceu, permitiu a construção de estratégias que fizeram a equipe apostar em experimentações no modelo remoto. Primeiramente, tais atividades foram vividas por pesquisadoras e extensionistas, que se familiarizaram ainda mais com as propostas, proporcionando confiança na execução dos exercícios de movimento autêntico, técnicas da dança e das artes performativas.

Tabela 1 - Estruturação do Projeto Recorpar

Fase 1 do Projeto Recorpar: estudos e experimentações

Marcelo Henrique Pereira (UFTM) - Servidor Público Federal	Roberta de Godoy Portela (FAFI/ES) - Professora de Teatro	Gilberto Mendes Coelho (FAFI/ES) - Professor de Dança	Yuriê Pâmella Perazzini - Dançarina
<p><b>Apresentação:</b> Políticas de Assistência Estudantil (PAE) no Brasil a partir de 2008; permitir condições mínimas de realização da Educação Superior - conferir a diminuição da evasão, permitir o acesso e a permanência na ES 2010 - Formulação da Política Nacional de Assistência Estudantil e a Políticas de ações Afirmativas (que garantiu a reserva de vagas para pessoas pardas, pretas e indígenas - 50% cotas PPI).</p>	<p><b>Apresentação:</b> Chegar ao ator ou ao aluno pela via do afeto - constituir um corpo de ator como um corpo sensível, poroso, aberto aos estímulos.</p>	<p><b>Apresentação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança como domesticação do corpo</li> <li>• Audiovisual como cenário ativo, movente</li> <li>• Colocar em movimento = e-mostrar</li> </ul>	<p><b>Apresentação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dança e ancestralidade - dança afro na Umbanda</li> <li>• Danças pretas urbanas</li> <li>• Dança jamaicana</li> </ul>
<p><b>Público alvo da PAE:</b> Todos os estudantes das universidades públicas brasileiras, com a priorização das pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.</p>	<p><b>Questão disparadora:</b> Como preparar para sentir? Ninguém sente o tempo todo. Mas, quando somos observados sentimos de modo diferente. É preciso aprender a estar "presente"; consciente em estado de trabalho. A dramaturgia corporal gera narrativas, por isso o movimento tem de ser orgânico e não pode ser gratuito. Assim, é preciso reaprender a andar, a sentar, a falar, etc.</p>	<p><b>Questão disparadora:</b> Qual é o corpo que dança? O sujeito dançante não é um corpo que se repete. Quando nos movimentamos, o mundo se movimenta conosco. A repetição na dança massacra o corpo e faz se perder o "sentir" o corpo. O corpo "louco" é o corpo vazio, cheio apenas de intensidades capazes de produzir sentido para tornar-se um narrador.</p>	<p><b>Questão disparadora:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eu não sei dançar.</li> <li>- Como assim? Dança é comunicação.</li> </ul>
<p><b>Áreas essenciais da PAE:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Acesso à moradia, alimentação e transporte;</li> <li>2. Atenção à saúde e incentivo ao esporte;</li> <li>3. Inclusão digital, apoio pedagógico, incluindo acessibilidade de estudantes com deficiências, e acesso à cultura;</li> <li>4. Criação de creches para bebês de estudantes.</li> </ol>	<p><b>Conteúdos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presença no corpo e presença cênica;</li> <li>2. Aterramento;</li> <li>3. Dramaturgia corporal;</li> <li>4. Corpo extra-cotidiano;</li> <li>5. Teatro ativo.</li> </ol>	<p><b>Conteúdos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O corpo no Ballet;</li> <li>2. Dança Moderna;</li> <li>3. Dança Contemporânea;</li> <li>4. O Domínio do Movimento;</li> <li>5. Vídeo-dança;</li> <li>6. Dança e tecnologias.</li> </ol>	<p><b>Conteúdos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Corpo e tradição Militar;</li> <li>2. Metodologias higienistas;</li> <li>3. Dança de rua como dança de comunidade: samba e forró.</li> </ol>

Fonte: Tavares, Galvão Silva, Cordeiro (2023).

A segunda etapa do projeto foi dedicada ao início das inscrições para a participação dos atendimentos em grupos, dedicados a estudantes assistidos da universidade. Em colaboração com a Proaeci, em março de 2021 foram enviados e-mails com formulários contendo informações a serem preenchidas, tais como, dados pessoais, curso, campus, utilização ou não de nome social, contato, pertencimento étnico-racial, se a pessoa possui, ou não, alguma deficiência que demande atendimento adaptado e/ou especializado, gênero, breve descrição do motivo da procura pelo atendimento, histórico de acompanhamento psicológico, ou não, anterior, se fazia uso de medicação, e horário preferencial para atendimento. Quando o total de 20 inscrições era alcançado, as mesmas eram dadas como encerradas, devido ao entendimento do grupo sobre as limitações do modo remoto. Mesmo assim, algumas inscrições a mais foram aceitas, contemplando algumas solicitações de casos com maior gravidade, totalizando 22 inscrições, sendo todas de mulheres. Vale

ressaltar que, por causa da possibilidade de maior alcance do modelo remoto, as inscrições também foram preenchidas por discentes de campi do interior do estado (Alegre e São Mateus/ES). Tal procedimento voltou a ser realizado em julho de 2021 e em janeiro de 2022, momentos em que nossa pesquisa de Mestrado já se compunha com o Recorpar.

### ***5.1 Encontros em espaços diversos e sem lugar: acolhimentos e atendimentos remotos***

Após a etapa de inscrições, são feitas reuniões entre a equipe do projeto de extensão, onde nos organizamos em duplas e dividimos os horários de atendimento possíveis. Em seguida, entramos em contato com cada estudante inscrito, a fim de convidar cada uma e cada um para um primeiro acolhimento individual. Este momento é de extrema importância, pois é quando temos o primeiro contato com cada pessoa, conhecemos as demandas, as questões e iniciamos um processo de criação de vínculo e confiança.

Durante o período do EARTE, esses primeiros atendimentos eram feitos através de plataformas online e, com a volta das atividades presenciais, passaram a ser feitos no Núcleo de Psicologia Aplicada (NPA). Nele, apresentamo-nos, contando um pouco da nossa trajetória; conversamos sobre os objetivos do projeto; perguntamos o que cada participante espera dos encontros; falamos sobre as demandas e questões mais latentes em cada pessoa; suas relações com o próprio corpo; seus afetos etc. Nesse momento, buscamos afirmar um processo de conversação-negociação, num regime de afetabilidade em que nos disponibilizamos e nos interessamos com as questões trazidas pelas e pelos estudantes (TEIXEIRA, 2003), uma relação de cuidado que proporcione um sentimento de presença e compartilhamento das situações das pessoas atendidas com as e os estudantes da equipe do Projeto Recorpar (TAVARES; GALVÃO SILVA; CORDEIRO, 2023).

Era um exercício de total atenção, ou seja, de prática de uma “atitude intencional de presença” (TAVARES, 2020). Em todo acolhimento individual nos sentíamos como se estivesse conhecendo um mundo novo, intensidades novas, o frio na barriga sempre aparecia, as multiplicidades existentes nas universidades davam as caras. Percebemos em nosso corpo tudo que passava por ali, era uma via de mão dupla. A preparação era sempre um desafio, só a prática não conseguia

sustentar o que estava ali. Era um momento de conhecer cada relato, cada impressão sobre como seriam as atividades do grupo. Online ou presencialmente, éramos atravessados, mas de maneiras diferentes. Remotamente, estávamos em nossa casa, sentados em nossas cadeiras, sem a possibilidade de perceber alguns detalhes do corpo e movimento que aconteciam naquele momento. Nossas vestimentas eram diferentes, a forma de escutar, de se mexer, de sentir. Era o cheiro de casa que estávamos acostumados, tudo parecia mais controlável, sem contar com as inconstâncias da conexão de internet. Mesmo assim, foi possível vivenciar momentos e proporcionar uma escuta qualificada. Lembramos de acolhimentos carregados de sentimentos intensos, histórias memoráveis.

Nesses momentos, era necessário um outro regime de presença e atenção, que esbarrava em questões delicadas. O diálogo via plataformas online, como Google Meet e Zoom, trazia consigo diversos imperativos que transitam pelo acesso a internet e se entrelaçaram com a necessidade de isolamento social, por conta dos perigos de infecção pelo novo coronavírus (SARS-COV-2). Em vias de contextualização, segundo matéria publicada no Agência Brasil, no ano de 2019, o percentual de domicílios com acesso à internet no país passou de 71% em 2019, para 83% (61,8 milhões) no ano de 2020, chegando a 90% dos lares brasileiros. Tais dados são frutos da Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros (TIC Domicílios), feita em 2020, publicada em documento do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), que destaca também a acentuação das desigualdades de acesso à tecnologia. De acordo com dados da matéria, na época da publicação, o computador só estava presente em 13% dos domicílios da classe D e E, enquanto nos domicílios da classe A esse número chega a 100% dos domicílios (NITAHARA, 2021; IBGE, 2022).

Ao todo, 81% da população brasileira é usuária da internet, mas o acesso às diferentes tecnologias é muito desigual, segundo a TIC Domicílios. A presença da fibra ótica chegou a 56% das casas em 2020, sendo de 59% nos domicílios urbanos e 29% nos rurais. Por classe social, a fibra está em 83% da classe A e em 38% das classes D e E. Já o acesso exclusivamente pelo telefone celular foi de 11% na classe A e chegou a 90% nas D e E, ficando numa média geral de 58% (NITAHARA, 2021, s.p.).

Muitas pessoas que procuraram o projeto de extensão foram atingidas pela intensificação do uso da tecnologia durante a pandemia e a necessidade de acesso

a aparelhos eletrônicos para o acompanhamento das aulas e eventos da universidade. Tais estudantes relataram possuir dificuldades de acesso à internet de qualidade, a equipamentos (celulares e computadores, por exemplo) que pudessem garantir um aproveitamento maior das atividades, de espaços adequados para se sentirem confortáveis durante as experimentações, de locais com privacidade para expressar o que desejava, entre outras questões acerca da desigualdade de acesso a esses recursos. Mesmo com o desenvolvimento de algumas políticas de assistência de apoio à utilização dessas tecnologias por uma parcela de estudantes na universidade, a desigualdade de acesso a tais equipamentos continuava existindo, afetando também diretamente nas vivências das aulas e demandas dos cursos de graduação.

Nesse debate, recorreremos a David Nemer (2021), que em seu livro *Tecnologia do Oprimido: Desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil*, constrói uma abordagem interessante para analisar parte da problemática sobre o acesso à tecnologia e nos ajuda a pensar melhor sobre tais problemáticas. Utilizando das contribuições de Paulo Freire, com base na obra *Pedagogia do Oprimido*, Nemer destrincha os conceitos de oprimido e opressor e as reflexões de Freire sobre a educação e utiliza-os para pensar outras formas de resistência através do acesso à tecnologia. O autor reflete também sobre como a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos pode influenciar diretamente nas relações de poder e nas demais desigualdades sociais, como um projeto e estratégia de poder de manutenção da opressão. Tal pesquisa foi realizada em bairros da cidade de Vitória-ES, em uma região chamada de Território do Bem, que contempla bairros como Gurigica, São Benedito, Itararé e Bairro da Penha, que não recebem a devida atenção das gestões públicas em áreas como renda, educação, saúde, segurança pública etc.

O autor reconhece que a cidade de Vitória/ES possuía boas colocações no ranking das cidades brasileiras em relação ao acesso à “tecnologias digitais”, a “computadores pessoais com internet em casa” e acesso à banda larga entre as capitais estaduais, nos períodos de realização de sua pesquisa, entre os anos de 2012 e 2013. Entretanto, Nemer destaca que

(...) um terço da população ainda não tinha acesso à internet em casa e dependia de Centros Tecnológicos Comunitários (CTCs) – como os telecentros e as LAN houses – para esse tipo de acesso. Com base nas minhas observações e nas localizações dos Telecentros, desigualdades digitais também seguiam as mesmas distribuições

geográficas de desigualdade racial e de classe em Vitória (NEMER, 2021, p. 53).

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), publicou uma nota técnica em agosto de 2020 (a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Contínua, dados de matrícula do Censo da Educação Básica e do Censo da Educação Superior ou do GeoCapes), com informações sobre o “Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia”, utilizando como referência o ano de 2018. Nesse documento, foram detalhadas algumas informações, como o percentual da “População sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G em seu domicílio”. Nesse quesito, cerca de 51 a 72 mil estudantes de ensino superior de instituições públicas não possuíam acesso à internet (NASCIMENTO et al., 2020).

Também foram detalhados, em outra seção, dados sobre características dos domicílios (urbano/rural, capitais/interior) e características como, gênero, raça e renda. (NASCIMENTO et al., 2020). “Como esperado, a falta de acesso é mais marcante no meio rural do que no meio urbano, mais no interior do que nas capitais, mais entre pessoas negras do que entre as brancas e muito mais entre estudantes de baixa renda” (NASCIMENTO et al., 2020, p. 9). Tratando-se do nível superior (graduação e pós-graduação stricto sensu), aqueles e aquelas que vivem em áreas rurais “ocupam apenas 5% das matrículas, mas eram 32% dos que não tinham acesso à internet em banda larga ou 3G/4G” (NASCIMENTO et al., 2020, p. 9). Fora das capitais, a proporção de estudantes sem acesso a esses recursos também é maior. Eles representam “(...) 52% dos matriculados em instituições públicas de ensino e a 80% dos sem acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G no momento da aplicação do questionário da PNAD Contínua (NASCIMENTO et al., 2020, p. 10).

Há também desigualdades raciais em relação ao acesso à internet. Na graduação e pós-graduação, a maioria das(os) estudantes sem acesso à internet são pessoas negras e indígenas. 36% das mulheres negras ou indígenas não têm acesso, enquanto esse dado é de 20% entre as mulheres brancas ou amarelas. Homens negros e indígenas representam 33%, enquanto homens brancos ou amarelos representam 11%, de acordo com os índices do documento (NASCIMENTO et al., 2020). Em relação à “Proporção de estudantes de baixa renda (rendimento domiciliar per capita de até 1,5 salário mínimo) entre estudantes sem acesso domiciliar à

internet de qualidade”, aqueles e aquelas de baixa renda, na graduação e pós-graduação, representavam 88% dos sem acesso à internet (NASCIMENTO et al., 2020).

Além disso, num espectro mais geral, no ano de 2021, 28 milhões de brasileiros e brasileiras não usaram a internet, segundo dados da PNAD Contínua publicada em 2022, segundo dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A realidade acima sofreu alterações, mas as desigualdades, evidentemente, se mantêm. A situação encontrada em regiões periféricas na cidade de Vitória/ES pode ser encontrada também dentro da UFES, sendo evidenciadas no período pandêmico, afinal, as cidades não estão descoladas das universidades.

Um Grupo de Trabalho (GT) designado pela reitoria da UFES, realizou um levantamento de dados a fim de organizar e elaborar políticas de inclusão digital para estudantes e professores no ano de 2020.

Excetuando os estudantes que frequentam cursos na modalidade Educação a Distância (EAD), a UFES, no momento da produção desta Apresentação, possuía 19.733 estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais e 4.011 nos cursos de pós-graduação, totalizando 23.744 discentes. Desse total, 11.6561 responderam ao questionário (49,09%). No que se refere aos docentes, 947 (53,86%) participaram como respondentes do questionário do total de 1.758 da carreira do magistério superior (UFES, 2020).

Segundo análise feita pelo GT, a ausência da participação de quase metade das(os) estudantes (50,91%) e de 46,14% dos professores, poderia já indicar dificuldades de acesso à internet, ou inconsistências de contatos e atualização cadastral. Nesse contexto, em relação à pergunta “acesso à internet”, “11.219 (96%) disseram que possuem e 437 (4%) disseram que não possuem acesso” (UFES, 2020, p. 18).

Entretanto, devemos analisar o dado acima em um contexto mais amplo e detalhado. Por exemplo, “(...) 9.403 (81%) assinalaram que têm condições de manter o pagamento de serviço de acesso à internet com qualidade suficiente para participar de atividades online e 2.253 (19%) afirmaram não ter essa mesma condição” (UFES, 2020, p. 19).

Em relação à “qualidade do sinal da internet utilizada”, podemos observar que poucos(as) estudantes marcaram a opção “Muito boa” (10,29%) e 60,16% possuem qualidade considerada com “Boa”. Porém, se observamos os(as) estudantes que

possuem qualidade “Ruim” (21,86%), “Muito ruim” (5,20%), ou “Sem acesso à internet” (2,49%), temos uma quantidade considerável de discentes em desigualdade. Nesse caso, 3.444 estudantes ou quase 30% dos que responderam não possuem boas condições de acesso, como é possível ver na tabela abaixo.

Tabela 2 - Qualidade do sinal da internet utilizada

Qualidade do sinal	F	%
Muito boa	1.199	10,29
Boa	7.013	60,16
Ruim	2.548	21,86
Muito ruim	606	5,20
Sem acesso à internet	290	2,49
<b>Total</b>	<b>11.656</b>	<b>100</b>

Fonte: Apresentação de resultados da pesquisa realizada pela UFES em tempos de covid-19, UFES (2020).

Em relação aos equipamentos em condição de uso, 19,38% relataram ter acesso a computador de mesa; 70,43% tinha acesso a notebook; 85,57% tinha acesso a smartphone (celular); 7,04% tinha acesso a tablet; 0,86% a nenhum e 0,56% a outros. Ainda no contexto das respostas ao questionário, é curioso observar que, na época em que foi disponibilizado, 5.005, ou 43% dos(as) discentes eram favoráveis ao retorno usando as atividades online no período de 2020.1, e a maioria, 57%, ou 6.651 dos(as) estudantes não eram favoráveis.

A Associação dos Docentes da Universidade do Espírito Santo (ADUFES), em pesquisas realizadas no período da pandemia, constatou e questionou também a exclusão e insegurança via ensino híbrido na universidade, que atingiram não só discentes, mas também o corpo docente. Além disso, muitos dos gastos imprescindíveis para a adequação ao ensino remoto, para além dos apoios recebidos, saíram diretamente do bolso do bolso de discentes e docentes.

Além do estresse causado pela situação pandêmica, as/os docentes tiveram que lidar com falta de estrutura e formação apropriada, a precarização do trabalho, adoecimento, bem como a dificuldade em conciliar as rotinas de ensino com as tarefas domésticas e a convivência familiar (ADUFES, 2021, s.p.).

Os pontos discutidos acima eram levados para debate nos encontros e supervisões do projeto de extensão. Almejamos entender como as nuances dos encontros online e os problemas por conta das desigualdades de acesso à realidade do EARTE poderiam ser trabalhados a partir de uma tentativa inicial de sensibilização do corpo de cada participante. Ali, o corpo fazia parte do setting terapêutico, e, por isso, demandava também preparação anterior. Testes de conexões, revisões dos equipamentos, planejamentos, organização e disponibilidade de outras alternativas de contato eram levadas em conta. Por isso, era de extrema importância estarmos atentos às questões que eram levantadas nos demais acolhimentos que eram realizados por outras extensionistas. Dessa forma, mesmo que de maneira separada, havia ali a partilha de algo que nos atravessava como grupo, em caráter de multiplicidade. Nos colocar presente naqueles momentos, dizia, portanto, de experienciar outras formas de se colocar com nosso corpo, de experienciar o momento, de colocar nossa atenção, de vivenciar nosso movimento e como ele criava um espaço. Era a aposta de algo que consideramos como um outro plano de intensidades, a constituição de outra forma de sentir a nós mesmos.

Nesse contexto, é válido trazermos uma experiência que tivemos em um desses momentos, em um primeiro acolhimento individual, que sempre nos dava frio na barriga. Estávamos ansiosos para ter a primeira prática ligada ao Projeto Recorpar, exercitar aquilo que havíamos aprendido durante os grupos de estudo, durante os treinamentos nas supervisões, com as leituras e diálogos que tivemos anteriormente. E chegou o momento.

Jovelina<sup>5</sup> é estudante de graduação de um curso do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus/ES (CEUNES) e se inscreveu prontamente quando recebeu o email enviado pela PROAECI. No primeiro momento, procuramos nos apresentar, contar um pouco de nossas trajetórias e situar para ela brevemente sobre o projeto. Escolhemos começar por aí, pois acreditávamos que falar as informações objetivas primeiro poderia abrir um espaço maior para nossas conversas, sem receios de nos colocarmos em relação. Jovelina se apresentou logo em seguida. Percebemos

---

<sup>5</sup> Com o intuito de manter uma atitude ética e política de pesquisa, optamos por não manter os nomes originais dos(as) participantes dos atendimentos individuais e em grupo do Recorpar. Com isso, escolhemos a invenção de nomes como caminho para tal princípio. Nesse sentido, serão utilizados nomes oriundos de artistas do samba de nosso país, que carregam um simbolismo importante que marcam a cultura popular brasileira e a resistência através da arte - Alfredo (Pixinguinha), Clementina, Jovelina, Leci e Ivone.

a rigidez em sua voz e a rigidez de sua postura, acompanhando certa timidez naquele momento. Disse ser estudante de Engenharia de Produção e ter uma boa relação com os conteúdos de seu curso, mas, relatou não gostar de assistir às aulas online. Por outro lado, construiu outras conexões com a graduação, participando de atividades da Empresa Júnior e conseguindo construir alguns vínculos de amizade na cidade de São Mateus. Entretanto, as amizades ainda estavam em construção, Jovelina estava nos primeiros períodos da graduação, e, durante parte da pandemia, voltou para sua cidade natal em outro estado. Éramos atravessados, durante o início do diálogo, por inconsistências na conexão, nossas imagens e áudios travavam, e, por um pequeno momento, ficamos sem nos ver, voltando nossa atenção integralmente para a escuta. Momentos depois a imagem voltou, com uma qualidade melhor. Ficamos receosos de tal situação atrapalhar o início da construção de uma sintonia, mas conseguimos conduzir aquela situação. Afinal, tais problemas já eram uma realidade em qualquer atividade que exigisse videochamadas.

O próximo passo da conversa abriu as portas para um diálogo que não esperávamos. Jovelina falou sobre os motivos de ter se interessado pela participação nos encontros do Projeto de Extensão. Ela relatou estar precisando de atendimento psicológico, e viu ali uma ótima oportunidade. Como sempre, novamente reforçamos que nossas atividades eram em grupo e que as experimentações de corpo e movimento eram nossos dispositivos de intervenção. Jovelina disse não se preocupar, via ali uma oportunidade de “aprender a lidar e reencontrar-se consigo mesma” (Diário de Campo, Acolhimento Individual, 10/02/2022). Tinha passado por questões complicadas em relação ao seu corpo, decorrente de uma cirurgia que precisou ser realizada logo nos primeiros meses de pandemia. Sua recuperação veio acompanhada de conflitos e tensões familiares que acentuaram um sentimento de solidão naquele momento.

Ao aprofundarmos esse assunto, Jovelina começou a falar mais de si, de sua história, de momentos conflitantes e importantes em sua vida, quando começou a se emocionar e disse passar por uma fase na sua vida em que não está se sentindo bem, “sempre parece que falta algo” (Diário de Campo, Acolhimento Individual, 10/02/2022). Seu corpo foi tomando outras expressões, outros movimentos. Experimentamos aquele momento com a finalidade de perceber todas as potências que Jovelina tinha em sua vida, perceber que no meio daquela solidão, havia pessoas com quem ela poderia lidar, relações sendo construídas. Tentamos realizar o nosso

objetivo como grupo, acolhê-la, acolher suas expressões, seus sentimentos, compartilhar afecções, compartilhar momentos. Era possível fazer algo com os recursos que tínhamos, era possível propor experimentações que acolhesse suas intensidades, que ajudasse a constituir relações de afeto, confiança, dispositivos de coletividade que compusesse com Jovelina novas formas de experienciar sua vida.

Percebemos, a partir desse primeiro acolhimento individual, a potência que a grupalidade e as atividades teriam ali, naquele contexto pandêmico, de distanciamento geográfico, de lutos e sofrimentos, de acontecimentos que, cada vez mais, pareciam estar distantes de acabar. Aquele espaço em constituição tinha sua importância.

(...) ser um lugar em que o sujeito sinta-se seguro e se permita experimentar e sentir, sem qualquer julgamento ou alguma expectativa a se cumprir. É o momento de autoconhecimento e de reconexão entre sua mente e corpo, e muitas vezes o primeiro contato com seu corpo (TAVARES; GALVÃO SILVA; CORDEIRO, 2023, p. 11).

Certamente, estávamos atentos, a todo momento, para situações que trouxessem consigo questões alinhadas à diminuição da potência de cada participante. Não era sempre que as coisas ocorriam da maneira que esperávamos, havia demandas que não eram possíveis de serem acolhidas naquele curto espaço de tempo. Havia paixões tristes que nos despontencializavam. Mas, resistimos na contribuição com a composição de bons encontros, buscando sintonizar nossos afetos e construir coletivamente a abertura para um plano sensível no qual a expressividade conduzisse à invenção de outros modos de existir mais potentes (DELEUZE, 2002; TAVARES; GALVÃO SILVA; CORDEIRO, 2023).

Eram diversos cenários que apareciam, diferentes relatos de acolhimentos que se somavam ao de Jovelina. Era uma época de debate sobre os impactos do EARTE nas vivências das estudantes e dos estudantes e profissionais na universidade, e, junto com ele, nuances das consequências da pandemia. Em outro acolhimento individual no período remoto, tivemos contato com a estudante Clementina, que trazia como principal motivo de interesse na participação dos atendimentos do projeto de extensão relatos sobre ansiedade. Durante o início do nosso primeiro diálogo, achávamos que tinha percebido em Clementina certa tranquilidade em sua fala e no que aparentava demonstrar, mas obviamente nos enganamos. Dizia que antecipava muito os acontecimentos, somatizando em seu corpo tudo que vivia em quesitos de

cobrança e sobrecarga, o que, segundo ela, acontecia desde a época do ensino médio. Clementina disse fazer graduação em curso do Centro de Ciências da Saúde em turno integral. Logo, em épocas de avaliações, de estudos mais intensos e aumento de demandas, notava que tudo que sentia em seu corpo era acentuado e que os sintomas de ansiedade ficavam mais frequentes.

Alfredo, em outro acolhimento individual, também trouxe as dinâmicas de prazo, tempo e produtivismo, como algo que o mobilizava naquele momento a participar das atividades. Era algo que se entrelaçava com suas demandas de trabalho e frustrações, com os inúmeros prazos da graduação e os imperativos que circulam no modelo de vida capitalístico. Além disso, Alfredo disse possuir baixa visão, fator que não era levado em conta em diversas situações ao longo das atividades propostas pelo modelo de ensino remoto da universidade, o que prejudicava sua experiência naqueles momentos.

Trazemos esses breves relatos como parte de vivências que consideramos importantes nesses primeiros momentos como pesquisador em parceria com as atividades do Projeto Recorpar. As questões acima foram parte de uma série de análises que foram se entrecruzando e reforçando a necessidade de um fazer pesquisa comprometido com princípios éticos e políticos. Só de iniciar a tarefa de compartilhar as intensidades que compuseram cada um desses acolhimentos individuais remotos, nos inquietamos em pensar o papel que iríamos executar dali para frente. Entendemos que, por mais sutil que possa aparentar, aqueles momentos podem ter sido o início ou a contribuição para pequenas mudanças e resistências dos grupos a serem atendidos. O papel micropolítico que poderíamos executar naquele momento de pandemia iria além do que pensávamos ser possível. Diante disso, tratando-se de um campo de pesquisa e um público de participantes que estão inseridos e inseridas na UFES, foi imprescindível reforçarmos ainda mais a necessidade de uma discussão que se alinhasse às multiplicidades ali existentes e que atravessassem grande parte do que compõe as discussões sobre o espaço da universidade. Assim, seguimos na constante tentativa de invenção de espaço no qual caibam vozes plurais que por diversas vezes são silenciadas.

A investigação dos atendimentos virtuais nos indicou que, ainda que a distância geográfica possa trazer dificuldades diversas ao encontro, é possível desenvolver uma sintonia afetiva quando os membros envolvidos no processo estão efetivamente disponíveis para um encontro. Tal disponibilidade não ocorre arbitrariamente. Há uma dinâmica de criação de dispositivos que se inicia com a atitude

intencional de presença em nossos próprios corpos para que a partir daí uma conexão nova se dê. Assim, toda a equipe do Recorpar: extensionistas, pesquisadoras, profissionais e professora se envolveram numa experimentação de abertura sensível do corpo para acolher o outro e expressar os sentidos compartilhados à distância (TAVARES; GALVÃO SILVA; CORDEIRO, 2023, p. 17).

De uma forma ou de outra, cada um dos momentos de realização do Projeto Recorpar era composto por diferentes desafios. Mas, podemos confessar, que poder construí-los em conjunto nos transportava a um espaço outro, para além daquele que estávamos, sentíamos a potência da presença em outros mundos, ainda que nos mantivéssemos no mesmo local. Isso não poderia acontecer como experiência sem um corpo. Vinciane Despret (2010) em seu texto *Le corps comme espace d'accueil*, nos expõe sobre o processo de acolhimento de maneira curiosa, e nos leva a pensar a potência que carrega. Filósofa e pensadora das nossas relações com o mundo e com os animais, a autora fala do acolher a partir desses últimos, que, segundo ela, acolhem a partir do corpo.

É, portanto, com o corpo que se acolhe, com as mãos, os dedos, os dentes, o sexo, os olhos, a boca, os testículos, as orelhas, a calda e tudo aquilo que, no outro, produz os odores e a química dos corpos: o acolher é gesto, toque, dança às vezes, nós veremos. E, desse modo, o acolhimento é antes de tudo, nos animais que cultivam seu uso, e para os humanos que os traduzem, uma saudação de acolhimento - em inglês, é o termo *to greet* que se impõe, e que designa uma saudação de boas vindas (DESPRET, 2010, p. 33).

Poder sentir o corpo da outra pessoa, perceber, conseguir nos atentar a detalhes mais sutis, tornava o momento mais rico, mais singular. Além disso, sermos percebidos, sermos vistos, nos colocava nesse momento de outra maneira. Poder construir um outro espaço, interagindo com as outras participantes, poder, naqueles momentos, acolher as intensidades, como Despret (2010, p. 3) nos convida a pensar, “fazer o acolhimento com o espaço – um lugar, uma porta, uma sala, um sofá”, possibilitou que pudéssemos inventar outros espaços.

Naqueles momentos, portanto, abríamos as portas para os encontros, mas também abríamos nosso corpo para as experiências, para o que estava por vir. A orientação que recebíamos, por parte da coordenadora do Projeto, era de sempre realizarmos preparações de nosso próprio corpo antes de iniciar qualquer acolhimento, percebendo nossa respiração, relaxando as partes tencionadas do corpo, numa proposta de estar aberto ao campo sensível para acolher a alteridade.

Nos perceber ali já era um processo de transformação, de produção de subjetividades, co-emergência dos movimentos a partir dos encontros (NEVES, HECKERT, 2010). Logo, tal etapa de acolhimentos era tratada como uma prática micropolítica, onde as análises se voltavam para questões do cotidiano que atravessavam o corpo de capa participante, em uma perspectiva que se refere aos domínios “(...) individual/subjetivo e/ou interindividual/intersubjetivo” (NEVES, HECKERT, 2010, p. 157).

Ainda com as inquietações dos momentos anteriores, demos continuidade ao planejamento, o qual era entendido sob o ponto de vista de uma processualidade das atividades. E seguimos, e dessa vez para os atendimentos em grupo, onde cada grupo seria coordenado por uma dupla. Neste caso, eu e outra integrante do Projeto que também já era graduada em Psicologia, a Juliana, iríamos trabalhar juntos. Mal nos conhecíamos, mas isso não foi um impeditivo para que déssemos o nosso melhor. Dessa forma, realizamos nossos primeiros contatos e reuniões de maneira remota, pois a pandemia e o descaso do governo federal ainda estavam em pleno vapor. Foram momentos onde pudemos aprender e nos debruçar ainda mais sobre como eram feitas as experimentações de corpo e movimento, além de conseguir ter maior entendimento sobre a base teórica daquilo que iríamos fazer.

Para a nossa sorte, Juliana é uma pessoa extremamente paciente e com uma delicadeza que é difícil de encontrar. Já eu, novo por ali, carregava comigo certa timidez para experienciar o que estava por vir. Deixava isso bem claro sempre. Sabendo disso, Juliana tomou as rédeas iniciais. Falou sobre algumas de suas vivências quando atuou no Recorpar como campo de estágio, entre outras conversas que seguiram caminhos diversos. Exercitamos algumas das atividades que já havíamos realizado durante as supervisões e treinamentos, conversamos sobre conceitos, organizamos algumas atividades, trocamos ideias sobre nossas “bagagens”, sobre o que já havia sido realizado no Recorpar, entre outros temas que auxiliaram na construção de um vínculo. Tentamos compor com algumas conceituações e ideias que trazíamos a partir de nossa formação, como as atividades clínicas e experiências com grupos online e presenciais. Alinhamos tudo isso e usamos como ponto de partida os planejamentos já sistematizados em fases anteriores do projeto Recorpar.

Juntamente com as supervisões e nossas reuniões, tentamos organizar algumas atividades e estratégias que se alinhassem às percepções e sensações que

tivemos durante os acolhimentos individuais. Elas nos ajudaram muito a compreender parte do trajeto de cada estudante, permitindo que pensássemos o que poderia ser trabalhado, contribuindo para que déssemos início ao preparo e abertura de nosso corpo para os afetos que ali existiam. Compartilhar as experiências dizia também de compartilhar afetos e atravessamentos, a fim de constituir um coletivo que pudesse ter o cuidado de entender as nuances e particularidades de cada encontro futuro.

Tabela 3 - Organização das atividades durante os encontros

Fase 2 do Projeto Recorpar: o trabalho clínico

1.º Momento Aquecimento	2.º Momento Tornar-se presente	3.º Momento Expansão dos movimentos	4.º Momento Compartilhamento (a)
Roda (ainda que pelas telas, sempre pedimos para nos imaginar em roda)	Respiração	Fatores do movimento	Livre expressão dos sentidos e sentimentos advindos dos exercícios
Apresentação de como estamos naquele momento	Aterramento	Música e dança	
	Alongamento	Espelhamento	
	Auto-massagem	Sintonia afetiva	

(a) As práticas realizadas em cada um dos momentos são planejadas de acordo com o processo do grupo. O 2.º momento pode se basear nos mais diversos repertórios de exercícios somáticos, desde práticas orientais aos exercícios preparatórios de Bartenieff. Os exercícios do 3.º momento são inventados como dispositivos para o desenvolvimento do grupo e são, em sua origem, iniciados pela experimentação dos fatores do movimento.

Fonte: Fonte: Tavares, Galvão Silva, Cordeiro (2023).

Ainda que estivéssemos com boas expectativas, sabíamos que algumas intercorrências eram possíveis. Nesse sentido, é importante ressaltar que as dificuldades sempre estiveram presentes. O alinhamento dos horários dos grupos, por exemplo, foi definido previamente com os(as) participantes nos acolhimentos individuais, a partir também das nossas disponibilidades e as informações que havíamos organizado anteriormente. O primeiro grupo remoto foi realizado às segundas-feiras, às 15 horas, totalizando 6 encontros. O segundo grupo remoto foi realizado às sextas feiras, às 17 horas, totalizando 4 encontros. A quantidade de encontros foi definida previamente, podendo ser de 6 a 8. Entretanto, tal número poderia ser modificado de acordo com os acontecimentos e possíveis questões que pudessem vir a afetar as condições de cada grupo.

No presente contexto, nos planejamentos para os grupos em questão, a orientação de algumas propostas teve como base o livro “O Corpo em Movimento: o

sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas”, de Ciane Fernandes (2002). Nele, a partir dos estudos de Rudolf Von Laban e Irmgard Bartenieff, são trabalhadas ideias sobre corpo e movimento a partir de técnicas das artes cênicas. A autora organiza seu trabalho primeiramente a partir do Sistema de Análise do Movimento de Laban. Este, importante coreógrafo e estudioso do movimento, estudado em todas as artes performativas, estrutura, a partir da cinesfera, o movimento por meio de quatro fatores: fluxo, espaço, peso e tempo. Os fatores estão sempre agenciados, interligados e essa articulação dos fatores é chamada por Laban de Effort (esforço), o qual Fernandes (2002) prefere traduzir como expressividade. Este termo se refere às “(...) qualidades dinâmicas do movimento presentes tanto na dança quanto na música, pintura, escultura, objetos do cotidiano, etc.”. Segundo Tavares (2020, p. 50) “(...) o esforço que faz do ser vivo um agente do movimento, ou seja, o movimento, como ação sem sujeito, não passa pelo sistema vivo sem que seja por esse modificado”. Em cada indivíduo, essas qualidades se referem a expressões de atitudes internas relacionadas aos quatro fatores, que oscilam entre polaridades (Condensada e Entregue): fluxo, espaço, peso e tempo (FERNANDES, 2002). Nas polaridades Condensadas temos: fluxo contido, espaço direto, peso forte e tempo acelerado. Já as Entregues são: fluxo livre, espaço indireto, peso leve e tempo desacelerado. “Uma qualidade naturalmente influencia a outra, numa constante transformação e gradual habilidade para realizar e identificar cada variação.” (FERNANDES, 2002, p. 104).

Segundo Fernandes (2002, p. 105), o fator do movimento Fluxo refere-se à “tensão muscular usada para deixar fluir o movimento (fluxo livre) ou para restringi-lo (fluxo controlado)”. Se refere ao “como” do movimento, “o sentimento, a emoção e a fluidez ao realizá-lo”.

O fator espaço “refere-se à atenção do indivíduo a seu ambiente ao mover-se.”, podendo ser focada em um único ponto (foco direto), ou expandida para outros diversos focos (foco indireto ou multifoco) (FERNANDES, 2002, p. 108). Esse fator também está relacionado com o “onde”, a localização do movimento quando pensamos em realizá-lo.

O fator peso diz das “mudanças na força usada pelo corpo ao mover-se, mobilizando seu peso para empurrar, puxar ou carregar objetos, tocar em outro corpo, etc.” e está vinculado ao “o que” do movimento à “faculdade humana de participação com intenção” (LABAN, 1978, p. 185), podendo ser leve ou forte.

Já o fator tempo está associado à "variação na velocidade do movimento, que se torna gradualmente mais rápido ou devagar" (FERNANDES, 2002, p. 117), podendo ser acelerado ou desacelerado, vinculando-se ao "quando" do movimento.

Com isso, podemos discutir sobre as diversas variações que existem perante o movimento humano, além da "(...) incontestável contribuição de Laban para a compreensão do espaço/tempo/movimento/processo do corpo" (TAVARES, 2020, p. 48). Essa separação não impede que as nuances do ato de movimentar-se continuem existindo, pelo contrário, há aí interconexões e variações. O movimento aqui é aquele "(...) produzido pelo ser vivo" (TAVARES, 2020, p. 50). Tendo isso em mãos e em nós, utilizamos alguns dos exercícios trazidos na obra de Fernandes (2002), como dispositivos de intervenção nos grupos.

Tabela 4 - Alguns exemplos de exercícios dos Fatores do Movimento do Sistema Laban

FATORES DO MOVIMENTO DO SISTEMA LABAN	DESCRIÇÃO DE ALGUNS DOS EXERCÍCIOS SUGERIDOS
FLUXO	Jogo "batatinha 1-2-3" ou "estátua". Enquanto um escolhido fica de costas na parede, contando de 1 a 3, os demais correm (fluxo livre) da parede oposta em direção ao escolhido, até que este se vire e todos devem "congelar" numa pose (fluxo controlado). O escolhido conta e vira várias vezes, até que um do grupo alcance sua parede, assumindo seu lugar. A brincadeira também trabalha com o tempo acelerado e o espaço direto. (FERNANDES, 2002, p. 106).
ESPAÇO	Um exercício teatral de variações de foco espacial consiste na aproximação de dois colegas. Eles dirigem-se uma para o outro, com o objetivo de cumprimentar-se (foco direto), como se fossem velhos amigos e, ao se aproximarem, percebem que houve um engano e disfarçam tornando-se multifocos quando se afastam. Em outro exercício com todo o grupo, joga-se uma bolinha de tênis um para o outro, até que todos estejam bem focados em um único ponto móvel (a bolinha). Aos poucos, acrescenta-se outra bolinha, e ainda outra, até que os participantes precisem manter uma atenção multifocada, atentos a três objetos sendo jogados simultaneamente, sem deixá-los cair ao chão (FERNANDES, 2002, p. 110).
PESO	Um exercício teatral consiste na aproximação de duas filas de atores-dançarinos como guerreiros gradualmente mobilizando suas forças para um confronto (peso forte e foco direto). Ao encontrar sua dupla da fila oposta, cada um empurra seu corpo contra o do outro, tentando invadir o território alheio e proteger o seu (que o adversário tenta invadir). Para se recuperar de tal força condensada (peso forte e espaço direto), as filas afastam-se retornando para seus lugares com multifoco (espaço indireto) e leveza (peso leve), como nuvens espalhando-se pelo ar. (FERNANDES, 2002, p. 114).

<b>TEMPO</b>	Um exercício para variações no tempo consiste em ler um texto em diferentes velocidades, acelerando e desacelerando, enquanto os atores-dançarinos caminham pelo espaço seguindo cada variação indicada pela leitura dramática (FERNANDES, 2002, p. 118).
--------------	---

Fonte: Ciane Fernandes (2002).

Para cada fator do movimento, Ciane Fernandes organizou e disponibilizou músicas e poemas que pudessem ser utilizados como forma de compor com os exercícios propostos, promovendo outra forma de refletir sobre as atividades realizadas. Nós do Recorpar procuramos também construir uma playlist na plataforma Spotify com outras músicas que também pudessem ser utilizadas. Assim, fomos adaptando os exercícios conforme íamos entendendo que cada grupo, cada espaço a ser construído, possuía diferentes formas de se organizar.

Confortáveis, desconfortáveis, espaços grandes, espaços pequenos, uma sala ou um quarto, em cada encontro construímos um lugar que nos permitia realizar cada movimento, cada expressão, cada gesto e construir ali um outro sentido. O tamanho ficava diferente, sentíamos que poderíamos compartilhar cada cômodo através das câmeras, cada sentimento, cada emoção.

A realização das atividades permitia que tais situações fossem possíveis. Tavares, Galvão Silva e Cordeiro (2023) nos ajudam a pensar nesse primeiro momento que, mesmo através de uma plataforma online, podemos fazer a composição de uma “roda”. Apesar de ser um exercício difícil de ser corporificado, esta proposta nos levava de volta para instantes antes da pandemia, quando era possível os encontros pelos corredores, pelas esquinas, partilhas que, por vezes, tinha o toque como parte da amplitude dos movimentos. E ficávamos saudosos.

Porém, era o momento de experienciar com os limites tudo aquilo que estava ao nosso alcance, era o pontapé para exercitar um outro sentido de coletividade, de compartilhamento. Estes desafios tornavam-se mais leves de serem enfrentados à medida que passavam os encontros, que entendíamos que cada dispositivo tinha seu papel crucial na constituição de um grupo que poderia “atravessar” as telas, que era possível exercitar conjuntamente um outro modo de estar naquele momento.

No primeiro encontro que tivemos utilizamos dinâmicas de aterramento e exercícios de respiração, com o intuito de exercitar em conjunto, uma outra forma de prestar atenção ao que estava acontecendo ali e tentar dar uma outra conotação àquele momento. Sabíamos que havia uma exaustão do uso intensivo das telas, eu e

Juliana também passamos por isso, também tivemos que nos manter sentados durante horas e horas tendo os computadores e celular como as únicas formas de contato com o ambiente acadêmico. Além disso, era um momento de incessante bombardeamento de informações, de situações catastróficas decorrentes da pandemia e do desgoverno que assolava o nosso país (Diário de Campo, Encontros Grupais, 21/02/2022).

Kastrup, Caliman e Gurgel (2023), em texto denominado “As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na universidade”, debatem sobre a atenção e concentração de estudantes universitários tendo em vista os processos de mudança das dinâmicas de sala de aula, além das práticas de estudo com a utilização de tecnologia (computadores, tablets e smartphone). As autoras trazem para debate uma consideração de extrema importância:

Embora reconhecendo que a atenção é condicionada por dispositivos tecnológicos, com impactos nas práticas de estudo e, conseqüentemente, na formação acadêmica, a atenção (ou a suposta falta dela) é geralmente entendida como um problema individual e como uma (in)competência dos próprios estudantes (KASTRUP; CALIMAN; GURGEL, 2023, p. 358).

Juntamente com essas autoras, trazemos brevemente para este debate Yves Citton para falar acerca de uma ecologia da atenção. Para o autor, “A co-construção das subjetividades e das competências intelectuais exige a co-presença de corpos atentos compartilhando o mesmo espaço, por meio de sintonias afetivas e cognitivas infinitesimais, mas decisivas”. Para isso, é necessária uma disposição de cuidado às vulnerabilidades do outro e à abertura a essa atitude, um regime de atenção que não seja a partir de uma perspectiva econômica, de investimento, de gasto, e sim uma ecologia da atenção, uma atenção que é coletiva, uma atenção conjunta (KASTRUP; CALIMAN, 2023; CITTON, 2020, p. 33). Kastrup e Caliman (2023) trazem ainda que esta ecologia é uma processualidade pensada a partir de uma ideia de “acoplamento” com as tecnologias digitais, ao contrário de uma relação de um “determinismo tecnológico”. Entretanto, o bombardeamento de informações e redes sociais podem atravessar esse exercício de co-presença, implicando a estas, lógicas econômicas de captura. As autoras trazem tal discussão feita por Citton agenciando com o conceito de sintonia afetiva de Daniel Stern como ponte para a compreensão dessa atenção conjunta.

A atenção conjunta é, em sua característica mais marcante, um fenômeno atencional de co-presença (no espaço e no tempo), cujo modelo é a conversação. Na troca de atenções em situação de co-

presença destacam-se, além da sintonia afetiva, a reciprocidade e a improvisação. A atenção conjunta inclui microgestos de simpatia, encorajamento, acolhimento ou, ao contrário, de afastamento e exclusão. Sem se submeter a um roteiro pré-definido, a atenção conjunta requer improvisação e disposição para criar conexões e correr riscos (KASTRUP; CALIMAN, 2023, p. 32).

Percebemos que nos momentos em que fazíamos as atividades de respiração, era possível exercitar o início de uma atenção conjunta. Mesmo online, era possível que tais atividades fossem realizadas, a partir de uma orientação que pudesse calmamente conduzir esses momentos. Em um dos momentos do “tornar-se presente”, no segundo encontro, do dia 07/03/2022, perguntamos como todas estavam se sentindo e o que havia ressoado em cada uma após o primeiro encontro. Estávamos mais confortáveis em grupo, falando sobre nossas rotinas e as demandas de trabalho e graduação. Após esse diálogo inicial, propomos a realização da Respiração Sonorizada, para exercitar uma dinâmica de “Tornar-se presente”. Duramos um tempo nessa prática, ela deveria ser feita com calma, observando cada vibração em nosso corpo de acordo com os sons “ih”, “eh”, “ah”, “oh”, “uh”. Juliana conduziu inicialmente essa respiração, mas me deixava à vontade para participar da condução, quando me sentisse preparado. Após a Respiração Sonorizada, realizamos um momento de aterramento. Em pé, com olhos fechados, imaginamos estar sendo uma árvore, com os galhos e troncos balançando. Balançamos de acordo com o “balanço das árvores”, encontrando com isso, nosso ponto de equilíbrio. Após isso, pedimos para que Jovelina e Leci abrissem os olhos devagar, atentando os olhares para o espaço e para as pessoas que estavam na chamada, nas telas.

Ciane Fernandes (2002, p. 41) nos traz uma importante observação acerca dos exercícios de respiração, destacando sua contribuição como suporte para a execução dos movimentos e suas relações com as expressões corporais e vocais. A autora salienta ainda que todas as atividades que possuem como base as propostas de Bartenieff, utilizam da respiração abdominal, “inspirando profundamente até a região do abdômen”. No nosso caso, a respiração sonorizada realiza o papel de exercício preparatório, também com o objetivo de “conectar a pessoa com suas sensações internas, promovendo a consciência e relaxamento do volume interno.” (FERNANDES, 2002, p. 61).

O som “ih” tem como intenção vibrar a região da cabeça (olhos, ouvidos, face, boca, nariz, mucosas, etc”), o som “eh”, a região do pescoço (faringe, laringe, cordas

vocais, tireóide, nuca, etc.), o som “ah”, a região do tórax (caixa torácica, pulmões, coração, intercostais, coluna torácica, etc.), o som “oh”, o centro do torso (diafragma, estômago, pâncreas, baço, fígado, etc.), e o som “uh” a região do abdômen (aparelho urinário e reprodutor, intestinos, Músculos Profundos do Quadril) (FERNANDES, 2002, p. 60).

O destaque que damos para esse momento inicial vem no sentido de chamar a atenção para a chegada das(os) participantes que nos colocava em contato com uma série de intensidades que cada pessoa havia tido durante a semana. Nos perguntávamos se aqueles 90 minutos eram suficientes para lidar com tudo que as atravessava, mas algo sempre vinha como latente e a aceleração era uma dessas questões. Não era porque muitos de nós estávamos em isolamento em nossas residências que as atividades acadêmicas e profissionais pararam. Pelo contrário, em alguns momentos até aumentaram. Foi comum, por exemplo, ouvirmos relatos de estudantes que diziam ter aproveitado o momento de aulas online para aumentar a sobrecarga de disciplinas, preenchendo todos os horários disponíveis. O quarto virava a sala de aula, que virava o escritório de trabalho, que virava o lugar de descanso. O tempo passava de maneira diferente. Muitas pessoas que estavam conosco nos grupos sentiam-se sobrecarregadas. A divisão de carga horária com o trabalho esbarrava com os riscos que algumas participantes tinham de exposição constante ao vírus da covid-19. O discurso de efetividade e eficácia não parou. E isso nos afetava como grupo, sendo o motivo de algumas ausências. Porém, não nos impedia de realizar nossos planejamentos.

Esse exercício inicial vai ao encontro da tentativa de uma aproximação com a atenção proposta pela noção de cognição pautada na ontologia do presente, na aprendizagem inventiva, que trabalha a partir da ideia de que a cognição e a invenção podem ser pensadas para além de seu entendimento somente com a função de solução de problemas. “Ela é uma prática de invenção de regimes cognitivos diversos, co-engendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção” (KASTRUP, 2015, p. 157). Para o exercício de uma prática de um outro tipo de atenção, Kastrup (2015) utiliza da ideia de devir-consciente, a partir de Depraz, Varela e Vermersch (2006). Esses autores partem de uma torção da fenomenologia com a finalidade de aprofundar as discussões acerca da redução fenomenológica, ou *epoché*, construída a partir dos estudos de Edmund Husserl. Eles entendem que a suspensão de uma atitude natural (a qual carregaria

pré-concepções da realidade e crenças já concebidas) em prol de uma atitude fenomenológica (caracterizada pelo conhecimento provindo da interação, com a descrição dos elementos primários das experiências dos homens e a descrição das vivências do pensamento), demanda certa dificuldade que não foi trabalhada com muita profundidade por Husserl. “Voltar sua atenção para o interior, é para alguns, sinônimo de se voltar à sua intimidade, com o risco de tomar consciência das coisas que são do domínio do recalcado” (KASTRUP, 2015, DEPRAZ; VARELA; VERMESCH, 2006, p. 80).

Para isso, apontam o desenvolvimento de uma pragmática fenomenológica que se divide em três atos: “A0 - Uma fase de suspensão pré-judicativa, que é a possibilidade mesma de toda mudança no tipo de atenção que o sujeito presta a seu próprio vivido, e que representa uma ruptura com a atitude natural”, “A1 - Uma fase de conversão da atenção do “exterior” ao “interior”. “A2 - Uma fase de deixar-*vir*, ou de acolhimento da experiência” (DEPRAZ; VARELA; VERMESCH, 2006, p. 78).

Na presença de um ambiente coletivo, esse processo de devir-consciente instiga a necessidade de um ambiente de confiança e cuidado, mudando a relação de separação entre um ambiente interno e externo, provocando uma amplitude da noção de espaço que estamos. Estende-se também para o exercício de uma atenção voltada para

sensações sinestésicas e proprioceptivas. Prestando atenção à posição da respiração, ou à distinção do que está tenso e do que não está, somos conduzidos a centrarmos-nos no interior corporal, em seguida psíquico ou mesmo espiritual, e a deixarmos de lado o mundo que se situa para além das fronteiras corporais (DEPRAZ; VARELA; VERMESCH, 2006, p. 81).

Kastrup (2015, p. 163) ressalta que os exemplos utilizados pelos autores foram a “meditação budista, a entrevista de explicitação, a clínica”, entre outras. Com isso, aqui apostamos em nossas experimentações e práticas do momento de “tornar-se presente”, como as respirações, conversas iniciais e aterramento nesse caminho de exercício de um devir-consciente, entendido como um processo de “de vir a ser com o sentido, a linguagem, a ação que se dá em todo o corpo, a pele, a respiração, em todos os cantinhos que nossos corpos ocupam” (TAVARES, 2020, p. 38).

Esse movimento de devir-consciente se dá também a partir de uma prática experimental, que se situa no corpo, uma atenção treinada, que deve coincidir com um processo que não seja mecânico, mas sim de estabilização e sem esforço, uma

cognição que seja corporificada, que viabilize a aproximação a um “plano de virtualidade e pré-subjetivo” (DEPRAZ; VARELA; VERMESCH, 2006; KASTRUP, 2015; KASTRUP, 2005). Nesse sentido, os exercícios não eram pensados separadamente, e sim organizados no sentido de possibilitar a construção conjunta com cada participante e a aproximação por um vínculo sutil e acolhedor. Tendo isso em vista, trabalhávamos as inconsistências que surgiam junto com todas as pessoas que estavam ali.

Trazemos um desses casos. Em certo encontro, somente Leci esteve presente. Foi no dia 14/03/2022. Jovelina havia justificado sua falta por conta de demandas da graduação e avaliações que estavam exigindo muito de si. Alfredo não justificou sua falta. Logo, teríamos que pensar uma forma de realizar os exercícios com somente uma participante.

Antes de todo encontro, nos reunimos para repassar o que estávamos pensando em fazer e nos preparar para os atravessamentos que estavam por vir. Ao avisar Leci sobre as respectivas faltas, achamos que seria importante perguntarmos se ainda assim ela aceitaria realizar o encontro. Nesse momento, refletimos algo que ficou ressoando em nós. Por mais que seja óbvio, não era só Leci que estava ali, nós estávamos COM ela, partilhando aquele momento, vivenciando aquele encontro, exercitando a construção de um grupo com transversalidade, sem a separação entre sujeito e objeto, abrindo mão de hierarquias, assumindo papéis que não fossem enrijecidos. Estarmos abertos a isso, a experienciar com alguém que não tinha vivido aquilo ainda era compartilhar as multidões que carregamos.

Naquele encontro, trabalhamos o fator peso e espaço, a partir de um dos exercícios propostos no livro “O Corpo em Movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas”. Após iniciarmos com uma prática de relaxamento e respiração, pedimos que Leci imaginasse, junto conosco, como que ela visualizaria a posição de uma guerreira em vias de ir para um confronto. Era o exercício teatral que chamamos de “ir para a guerra”. O adaptamos para a modalidade virtual, já que suas orientações têm como preferência atividades presenciais. Com isso, cada um de nós fez esses gestos, nos observando. Em seguida, com o auxílio de um recurso musical, realizamos a performance de uma cena de como seria a ida para uma batalha e duramos um pouco aí. Foi interessante encenar aquela situação, pois era possível perceber nossos corpos tensionados, mesmo através das câmeras, além das caras e bocas, que passamos a expressar de

maneira cada vez mais incisivas, somado aos pés que pisavam com força o chão, como se estivéssemos marchando em direção a algum destino. Cheguei até a ficar suado e ofegante em alguns momentos, e quando paramos para pensar, percebemos que aquela sensação comparecia em várias situações durante nosso dia a dia.

Assim como a imitação é uma versão fiel das ações abertas do outro, a sintonia afetiva é uma versão fiel do que o outro deve ter sentido quando se expressou através daquelas ações. Isso requer que a sintonia limite apenas a dinâmica temporal da intensidade, da forma ou do ritmo do comportamento do outro, mas numa modalidade ou escala diferente (JUNIOR; ARAN, 2011, p. 737).

Com o término da música, os movimentos anteriores tornaram-se uma performance de “volta para casa”, e para reflexão, buscamos nos atentar para como tinha sido a transição daqueles momentos, do peso forte e espaço direto, para um peso leve e espaço indireto. A partir desses diálogos e com o que ressoou em nossos corpos, refletimos sobre as guerras que enfrentamos diariamente, as vitórias e derrotas nesses confrontos, como nos preparamos, como voltamos... eram lutas diárias de trabalhos, de conflitos, de distanciamento social, de pandemia, de problemas familiares, de vida em relação à universidade e ao futuro profissional. Eram lutas que nos atravessam, nos modificam. Todas essas intensidades nos fizeram entender a potência das atividades, dos movimentos, como poderíamos inventar, a partir e com o nosso corpo, outras formas de vivenciar as nuances de nossas vidas.

Esses exercícios com os fatores do movimento, por exemplo, não tinham como intenção uma mera representação de cenas ou uma simples atuação. Pozzana (2008), a partir de Francisco Varela, nos ajuda a compreender que uma prática com o corpo, movimento e expressão que siga um princípio ético e político da ontologia do presente, deve considerar que “o mundo não é independente e exterior a nós, ele é inseparável da estrutura que nos permite conhecê-lo, nosso corpo-pensamento” (POZZANA, 2008, p. 89). Logo, o que se dava no corpo e no espaço durante os exercícios, se dava ao mesmo tempo nas nossas reflexões sobre o dia a dia, que através do movimento, abre a condição de produção de conexões com aquilo que está à nossa volta, com aquilo que está presente e nos atravessa, provocando posicionamentos críticos em relação às dinâmicas adoecedoras que circulam nas dinâmicas da universidade. A intenção de trazer essas intensidades para o corpo, se dá no sentido de entender que nossas propostas seguem a ideia que Varela (2003, p. 78) nos traz em sua perspectiva da abordagem cognitiva da enação, onde “os

processos sensoriais e motores, a percepção e a ação, são basicamente inseparáveis na cognição", e o mundo se constitui, emerge, à medida que vamos agindo com ele através do nosso corpo e por ele somos modulados, em um processo imanente que acompanha nossas percepções. Assim, almejamos corporificar essas experiências, fazer emergir outros espaços a partir do lugar que estávamos, com a performatividade e o movimento (VARELA, 2003, p. 78; TAVARES, 2020).

E, mesmo com as dificuldades de um modelo remoto, vimos que isso era possível. Lembramos com isso dos momentos em que experimentamos os exercícios de espelhamento, no qual buscamos, em duplas, promover e performar uma sintonia entre todas as pessoas ali presentes, não com o intuito de que cada movimento fosse copiado, mas sim que fossem compartilhados a partir de um improviso, de uma fluidez, que o vínculo fosse ali corporificado.

Com certa suavidade na voz, Juliana nos conduziu para cuidarmos um do outro, que construíssemos um espaço de proximidade, apesar da distância. Os movimentos em tentativa de sincronia, naquele momento, indicavam cuidado, acolhimento, aceitação. Espelhar os gestos dizia de um compartilhamento singular do que surgiu com o mundo ali. As participantes disseram sentir certa dificuldade no início, a partir do espelhamento, que tiveram dificuldades de seguir exatamente cada movimento. Mas, esse era um dos propósitos, que não houvesse uma cópia exata, mas sim uma partilha dos gestos e expressões. Com isso, observamos que ali havia invenção, percepção naquele instante entre as participantes, que se engajaram bastante nas reflexões após os exercícios, demonstrando certa harmonia que contrastava com o nervosismo do primeiro encontro (Diário de Campo, Encontros Grupais, 07/03/2022).

Usaremos este momento para trazer uma observação feita durante o processo de qualificação desta dissertação. Na banca, contamos com a presença da Dr.<sup>a</sup> Laura Pozzana, juntamente com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacyara Paiva, que nos trouxeram considerações que vieram agregar ainda mais neste trabalho. Tentaremos tratar agora de uma ponderação feita pelo Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura, quando a mesma nos trouxe, para além dos debates que havíamos realizado acerca dos preconceitos e racismos existentes na universidade, a necessidade de falarmos sobre os espaços capacitistas na universidade. Mesmo que, nesta situação, estejamos dialogando sobre alguns atendimentos grupais em modelo remoto, as dificuldades em relação a condições de pessoas com deficiência nos momentos de atividades presenciais ressoavam antes, durante, e ainda existem depois da pandemia. Quando falamos de corpo, movimento e o espaço que são capturados e no qual essas dinâmicas ocorrem, uma das

situações hegemônicas, infelizmente, é que praticamente a totalidade das estruturas foram pensadas sob um ponto de vista capacitista e nada inclusivo, onde a deficiência é pensada a partir de uma lógica medicalizante e individualizante, uma “condição anômala de origem orgânica e um fardo social que implica em gastos com reabilitação ou demanda ações com um viés caritativo assistencialista” (MELLO; NUERNBERG; BLOCK, 2014, p. 92). Mesmo que o PDI da UFES tente contemplar o processo de inclusão e a quebra de barreiras entre os espaços, percebemos que essa dinâmica procede de maneira vagarosa.

A implementação das políticas de ações afirmativas vem fazendo com que as universidades sejam compelidas a abrir suas portas para comportar a diversidade. Mas mais do que isso, a ampliação de entrada de um público diverso nas instituições federais de ensino superior, faz com que seja necessário repensar suas estruturas, paradigmas, epistemologias, referências, práticas e pedagogias. Quando a deficiência passa a ocupar os espaços e temporalidades acadêmicos, não mais apenas como objeto de estudo, mas como categoria analítica e política, além de ser um componente identitário que singulariza as trajetórias de vida das estudantes, nos convoca a repensar os sistemas de ensino a partir de uma dimensão estrutural, sobretudo, denuncia o capacitismo intrínseco à universidade (MOZZI, 2020, p. 134).

Uma outra alternativa de se debater sobre essa problemática é entendê-la usando como referência discussões feitas acerca dos debates sobre gênero e deficiência pela autora Débora Diniz (2007). A autora destrincha os atravessamentos entre os estudos da crítica feminista e o Modelo Social da Deficiência, que a entende como uma forma de opressão e exclusão social vivida por essas pessoas alvos da sociedade capacitista e capitalista. “Nesse sentido, as experiências de opressão vivenciadas pelas pessoas com deficiência não estão na lesão corporal, mas na estrutura social incapaz de responder à diversidade, à variação corporal humana.”. (MELLO; NUERNBERG, 2016, p. 638).

As teorias feministas trouxeram para o diálogo alguns argumentos que haviam sido esquecidos pelo modelo social, trazendo também tensionamentos que envolviam outras desigualdades frutos de racismo, machismo, LGBTQIA+ fobia, etarismo etc.

Falaram do cuidado, da dor, da lesão e da interdependência como temas centrais à vida do deficiente. Elas levantaram a bandeira da subjetividade do corpo lesado, discutiram o significado da transcendência do corpo por meio da experiência da dor, e assim forçaram uma discussão não apenas sobre deficiência, mas sobre o que significa viver em um corpo doente ou lesado (DINIZ, 2007, p. 60).

Esse cenário nos faz lembrar do relato de uma estudante que frequentava um dos dois grupos do Projeto Recorpar. Ivone nos marcou muito durante as atividades. Em nosso formulário de inscrição, declarou ter deficiência visual, o que nos fez repensar diversas maneiras com que iríamos realizar as atividades, tendo o cuidado para sempre propor um espaço onde todas as pessoas ali pudessem desfrutar das experiências da melhor forma possível. Diante disso, buscamos abrir para o grupo a possibilidade de realização das atividades que estávamos trazendo. Ivone disse que, para ela, era possível prosseguir. Assim descrevemos cada detalhe do exercício, a fim de tentar expor para todo mundo o que estava acontecendo.

No segundo encontro, com a presença de todas as participantes, foram feitos exercícios de apresentação a partir de gestos. Cada pessoa deveria fazer um gesto que dissesse como estávamos nos sentindo naquele momento. A câmera e a iluminação tornaram-se muito importantes ali. A nitidez e a proximidade com a tela tornaria o exercício e a experiência mais fácil de ser compartilhada e com mais possibilidades de construção de uma sintonia entre nós (Diário de Campo, Encontros Grupais, 02/03/2022).

Porém, a câmera se tornou um problema. As dificuldades de conexão apareceram com muita frequência neste grupo, e mais especificamente no segundo encontro. Uma das participantes não conseguiu acompanhar todas as atividades com afinco, por conta de sua conexão. Além disso, havia apresentado algumas resistências de participação no grupo em momentos anteriores. Diante disso, nós, Ivone e Clementina, conseguimos nos manter na chamada, que foi se desenrolando em um exercício de espelhamento em duplas. Consultamos Ivone se tudo estava indo bem, e ela concordou em seguirmos. Para aumentar o tamanho do “quadrado” de cada participante na tela, sugerimos que utilizássemos a opção de “fixar” cada participante em um tamanho maior, recurso existente na plataforma Google Meet. Tal exercício de espelhamento foi seguido de um exercício de dança como possibilidade de trabalharmos o “fator fluxo” trazido por Ciane Fernandes (2002). Após o fechamento com um exercício de respiração, ficamos com certa dúvida se tudo aquilo que havíamos planejado teria sido realizado da melhor maneira. Pensar nos recursos que tínhamos ali junto com Ivone e as demais participantes passava ainda pela inconsistência e dificuldade de participação de outras integrantes. Não era somente perguntar se estava tudo bem, se era possível fazer. Talvez, em uma situação “ideal”, isso nem deveria ser necessário. Eram angústias e questionamentos que levávamos para discussão em supervisão, e que proporcionaram reflexões e revisões sobre

nossas práticas. Estávamos naturalizando a produção de um espaço capacitista que constitui a universidade? Como construir outros caminhos?

E fomos para o próximo encontro. Nesse terceiro, somente Ivone estava presente e trouxemos um pouco das ideias que havíamos pensado para aquele dia. Entretanto, ela preferiu que o encontro acontecesse somente a partir do diálogo, estendendo o diálogo inicial que já estava em curso ali, como momento de aquecimento que já estávamos acostumados a fazer. Iniciamos a conversa despretensiosamente, falando sobre nossas dinâmicas acadêmicas e profissionais, sobre nosso dia a dia..., mas ali existiam muitas intensidades. Ivone começou a falar mais especificamente de sua história antes da chegada à universidade. Havia sofrido violência doméstica de um integrante de sua família e, como forma de se proteger disso, escolheu mudar de cidade. Com essa mudança, iniciou um relacionamento onde também sofreu agressões, que ressoavam em sua vida, em seu corpo, em sua fala, na forma que se colocava no mundo. Ivone relatou que entrar no espaço da universidade e construir sua carreira profissional faziam parte de uma estratégia de produção de vida, de independência em relação à sua família, de construção de um caminho que estivesse de acordo com seus desejos. Entretanto, o acesso à UFES não foi nada simples. Ivone relatou sobre os sucessivos recursos que teve que utilizar através de aparatos jurídicos para garantir sua matrícula na universidade. Intercorrências que aconteceram dificultaram esse processo, mas Ivone relatou com veemência o despreparo da equipe responsável em compreender que o ambiente construído na UFES é pautado em dinâmicas capacitistas. Sua inclusão - via políticas de ação afirmativa - não era suficiente para garantir sua permanência ali. Ivone nos trouxe as diversas dificuldades que a falta de acessibilidade colocava em seu caminho na vida com a universidade. Segundo ela, nem mesmo acessar o Núcleo de Acessibilidade da UFES (NAUFES) garantia que os recursos necessários para poder acompanhar as aulas no curso de Direito existiam com integridade. Relatou que essas situações se estendiam ao despreparo do corpo docente (ocasionando até situações constrangedoras com um professor em específico), ao apoio irrisório do centro acadêmico e ao público discente pouco simpático e solícito de seu curso de graduação. Ivone constatou que tudo aquilo lhe causa enorme desgaste, maior ainda em tempos de EARTE e pandemia. Suas lutas eram diárias e a afirmação de seus direitos passavam quase sempre pela luta da garantia de execução das leis que respaldam seus direitos.

A Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacyara também trouxe seus relatos durante a banca de qualificação que reforçaram a necessidade de discutirmos a constituição de formas de se pensar o corpo, o movimento e o espaço, que contemplem essas dinâmicas racistas e capacitistas. “Como esses corpos com deficiência sobrevivem nesse território?”. Lembramos de seus questionamentos e relatos sobre como ser mulher negra e deficiente na universidade pública esbarrava na constituição de práticas excludentes que compõem esse espaço público. Os relatos de Ivone e da Professora Jacyara reforçam as reflexões sobre os atravessamentos de gênero em relação às dinâmicas da universidade alinhadas ao capacitismo, quando expõem uma “situação peculiar de dupla vulnerabilidade, que se torna mais e mais complexa a partir da incorporação das categorias de raça/etnia, classe, orientação sexual, geração, região e religião” (MELLO; NUERNBERG, 2012, p. 639).

É dever da universidade e do poder público garantir que a inclusão não seja pensada como a promoção de uma “integração” sob vias de “técnicas de reabilitação e correção de desvios” (MOZZI, 2020, p. 52), não é a pessoa que deve se ajustar ao ambiente e se adaptar aos espaços, por outro lado, os espaços devem ser criados e inventados com a finalidade de promover a expansão de todas as potências de vida e que não contribuem para uma estratégia bio/necropolítica de produção dos corpos.

Entendemos que o capacitismo atua na diferenciação de corpos que são lidos como capazes ou incapazes de ocupar os espaços e temporalidades acadêmicas. Sendo assim, atua de forma negativa, restringindo as possibilidades de participação das pessoas com deficiência – mas não apenas – com base em pressuposições sobre o que elas (não) são capazes de ser e fazer. Em contrapartida, atua a partir de uma dimensão positiva, ao valorizar corpos capazes, supostamente “normais”, sem impedimentos corporais e/ou funcionais. Podemos entender, com base nessa discussão, que as lógicas meritocráticas e elitistas, historicamente perpetuadas pelas universidades são, portanto, ancoradas no capacitismo (MOZZI, 2020, p. 135).

As experiências e encontros, relatados e também os não relatados, expuseram mundos e histórias que se encontram nas trocas, movimentações e corpos que constituem a universidade que temos. Aquilo que nos passou, que nos tocou, que nos aconteceu, muito acima da “aquisição de informação” encontra-se num território de mudança, de acontecimentos, de passagens de existências e transições, diálogos para além da fala, diálogos onde é possível que existam humanidade e compaixão. Para quem pesquisamos? Como pesquisamos? Com quem queremos dialogar através de nossas pesquisas? E trazemos isso para outro plano e questionamentos:

que espaços queremos promover? Que movimentos queremos inventar? Que corpos queremos criar? Para quem? Essas experiências ainda nos deslocam e nos fazem pensar nos erros e acertos, nas possibilidades e impossibilidades, consistências e inconsistências. Devemos ter cuidado, nos manter atentos e atentas, mas sempre lembrar que cada encontro carrega consigo a possibilidade de compor outros mundos.

## 6. Trajetórias e tracejos...heterotopologia e as heterotopias

Com a realização dos grupos e também com os acolhimentos individuais iniciais algumas elaborações de sentidos foram sendo articuladas de modo que podemos agora pensar no corpo não como algo que nos pertence, mas como exatamente aquilo que faz de nós o que somos. Pensar o corpo, então, como movimento é também dar-mos conta de que o que somos é sempre uma “identidade” contingente e provisória, na medida em que o corpo em movimento está nos performando a todo momento.

Mais do que isso, é preciso retomar José Gil (2001) ao falar sobre a ideia de esforço, quando o filósofo considera que há um intervalo de momentos onde o esforço se inicia, sendo esse o ponto zero do movimento, um intervalo que é a potência virtual do *Entre*, nas durações dos movimentos. Nesse sentido, Tavares (2020) nos auxilia também a pensar esse “ponto zero”, a partir da ideia de Foucault sobre o Corpo Utópico (2013, p.14), considerado como o “(...) ponto zero do mundo, lá onde os caminhos e os espaços se cruzam (...)”, composto por potências e resistências passíveis de modificação, um não-lugar de encontro das singularidades e abertura para outros lugares e movimentos, à construção de outros mundos.

Os movimentos da respiração controlam facilmente outros movimentos corporais. Cria-se um ponto zero, quer dizer, um intervalo, um vazio, em que não se respira e não se pensa. Este ponto-linha (é um intervalo) não tem tempo nem movimento. Mas como resultou de um constrangimento voluntário, ou seja, de um controle da respiração e do pensamento, agora todo o movimento do corpo ou do pensamento é misto, é comum, é único, vem da imanência. Não há movimentos separados uns dos outros, disruptor, não há diversos planos de movimentos com ritmos diferentes. O gesto desdobra-se com o ritmo do pensamento correspondente, assim como o ritmo da respiração (GIL, 2008, p. 243).

Este ponto de encontro de singularidades, “ponto zero do mundo” e “ponto zero do movimento”, onde se tem um intervalo da dimensão do espaço-tempo, é povoado por “partículas virtuais puras”. Tais partículas carregam potências de abertura para os cruzamentos dos espaços e caminhos alternativos para se pensar os pontos de partida de produção de outros espaços que não sejam pautados na produção do *homo oeconomicus* (produtores de corpos mecanizados, quantificados, divididos e cindidos), dos movimentos capturados e repetitivos. Espaços onde movimentos

acontecem e por eles são produzidos, que fazem parte de uma rede virtual e podem constituir planos de imanência (FOUCAULT, 2008; TAVARES, 2020).

Então, o que os autores estão afirmando e o que nós sentimos ao realizarmos os trabalhos no Projeto Recorpar, é que são nossos movimentos corporais que criam os espaços, reinventam os lugares, um pequeno cômodo torna-se um grande quarto onde exercícios somáticos mais diversos são possíveis, são cabíveis; uma câmera minúscula localizada no topo de um notebook ou no celular, a partir de determinados dispositivos, pode ser um espelho que possibilita a constituição de uma sintonia afetiva e uma atenção conjunta. Assim, o espaço, como lugar, como território, como pertença, como paisagem etc., toma de novo uma dimensão a partir da qual podemos pensar uma política, tanto de resistência, quanto de captura, efetivada por nós mesmos. Mas, não fazemos isso sozinhos, por isso, os estudos de Michel Foucault acerca do espaço, ainda que escassos, nos ajudam a pensar numa micropolítica de resistência.

Na entrevista à revista *Hérodote*, Foucault (1979) debate com os entrevistadores sobre como, por exemplo, a questão da arquitetura dos espaços se apresenta em seus estudos sobre o panóptico de Jeremy Bentham. O filósofo dialoga sobre como a vigilância e a disciplina, também exercida em lugares como escolas e hospitais, passam pela organização metódica do espaço. O poder, entendido como “relação de forças”, transita pelos espaços, em fluxo, lançando luz a algumas áreas e obscurecendo outras. Em *Vigiar e Punir*, é dito sobre como essa relação atua na divisão dos espaços (enquadramento, ordenamento, etc.) e na ordenação do tempo, compondo um diagrama de espaço-tempo (DELEUZE, 2019).

Foucault (2009) debate sobre tal temática em uma conferência radiofônica proferida a arquitetos franceses no ano de 1967, denominada “Outros Espaços”. Nessa publicação, o autor diz que a ideia do espaço como posicionamentos, despontava como a principal referência de sua época no campo, que diz das “(...) relações de vizinhança entre pontos e elementos” (FOUCAULT, 2009, p. 412). Para ele, o que mais lhe chamava atenção sobre o assunto eram os espaços por onde passam nossas vidas, onde “(...) somos atraídos para fora de nós mesmos (...)” (FOUCAULT, 2009, p. 414). Espaços onde os posicionamentos se relacionam e se contradizem uns com os outros, tensionando as relações que neles se exercem, espaços que se ligam.

Foucault (2009) destaca que, na Idade Média, o espaço era visto como um conjunto hierarquizado de lugares (sagrados e profanos, lugares protegidos e desprotegidos, etc.). Tal oposição influenciou a ideia de espaços de localização e, no século XVII, influenciado pelas ideias de Galileu Galilei, a ideia de extensão tomou o lugar da ideia de localização, a partir do momento em que o astrônomo evidenciou as possibilidades de um espaço infinitamente aberto. Na época da conferência, Foucault (2009, p. 412) traz ainda o posicionamento como substituto da extensão. O posicionamento diz das “(...) relações de vizinhança entre pontos e elementos”.

Esse ponto da discussão apresentada na referida conferência, nos convida a pensar acerca da demografia e do posicionamento humano no mundo, na organização das cidades, dos espaços, os tipos de estocagem, a circulação, ou seja, as relações de posicionamentos. Entretanto, Foucault (2009) ainda considera que, nessa época, perdurava havia noções de “sacralização” do espaço, como na época medieval (espaço privado e espaço público, espaço da família e espaço social, entre outros).

Recorrendo a Bachelard, o autor diz ainda que parte da fenomenologia vai nos trazer ideias de espaços “inteiramente carregados de qualidades” e características, essas voltadas ao espaço “de dentro”. Por outro lado, ao focar no debate sobre o espaço “de fora”, Foucault (2009) vai referenciá-lo como aquele que é heterogêneo e nos atrai para o exterior, o “fora de nós mesmos”, onde se esvai nossa história, o tempo, nossa vida, atravessados por relações de poder.

Desses lugares, o filósofo vai se interessar por aqueles que

(...) têm a curiosa propriedade de estar em relação com todos os outros posicionamentos, mas de um tal modo que eles suspendem, neutralizam ou invertem o conjunto de relações que se encontram por eles designadas, refletidas ou pensadas. Esses espaços, que por assim dizer estão ligados a todos os outros, contradizendo, entanto, todos os outros posicionamentos” (FOUCAULT, 2009, p. 414).

Essa descrição comporta dois tipos de espaços: as utopias e as heterotopias. Segundo Foucault (2009), a primeira refere-se aos espaços irrealis, sem lugar, que possuem correspondência com os lugares reais, direta ou inversamente, de aperfeiçoamento ou não. Já as heterotopias correspondem a lugares reais, fora de todos os outros lugares, utopias que podem ser localizadas, em qualquer cultura ou civilização, podendo contestá-los, neutralizá-los, convertê-los, purificá-los ou representar todos os outros posicionamentos (FOUCAULT, 2013).

Para detalhar as heterotopias, Foucault (2009) ensaia a elaboração de uma “descrição sistemática”, a *heterotopologia*, como estudo desses “outros lugares”. Essa ciência carrega uma grande potência em sua proposta de análise dos espaços, que aqui ensaiamos dar continuidade com a finalidade de atualizar e delinear algumas de suas noções básicas que foram difundidas. Para isso, é necessário expor alguns de seus princípios.

O primeiro princípio sinaliza que “(...) não há uma única cultura no mundo que não constitua heterotopias” (FOUCAULT, 2009). A partir disso, assumem as formas de heterotopias de crise e heterotopias de desvio. As de crise, referem-se às reservadas para indivíduos em momentos de “crises biológicas”, como, as casas para jovens em puberdade e para mulheres em trabalho de parto, por exemplo. Entretanto, passaram por um processo de substituição pelas heterotopias de desvio, que tratam dos lugares de margem que são voltados às pessoas que possuem comportamentos tidos como desviantes, sob o ponto de vista da norma hegemônica.

O segundo princípio indica que “(...) no curso de sua história, toda sociedade pode perfeitamente diluir e fazer desaparecer uma heterotopia que constituíram outrora, ou então, organizar uma que não existe ainda” (FOUCAULT, 2013, p. 22). Ou seja, a sociedade pode influenciar no funcionamento de suas heterotopias. O terceiro princípio, de extrema importância, traz a ideia de que as heterotopias “(...) têm como regra justapor em um lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis” (FOUCAULT, 2013, p. 24). Um bom exemplo dessas heterotopias de justaposição são os teatros, os cinemas e os jardins.

O quarto princípio, de acordo com Foucault (2013), diz que todas as heterotopias se associam a “recortes singulares do tempo”, ou seja, são lugares “fora do tempo cronológico” (TAVARES, 2020, p. 42). Podem ser chamadas de heterocronias e não seguem a linearidade temporal tradicional, tendo como exemplos os cemitérios, os museus e as bibliotecas, espaços onde há um acúmulo do tempo. Há também as heterotopias do tempo que não estão ligadas à eternidade, são espaços de passagem do tempo, ligadas às festas, como as feiras, onde o tempo se desvanece de maneira rápida.

O último princípio traz a ideia de que as heterotopias possuem sistemas de abertura e fechamento, isolando-as em relação ao espaço hegemônico e proporcionando sua condição de contraespaços, que vão ditar as condições de suas

entradas e saídas podendo ser essas através de ritos, por obrigações (como nas prisões), simples ou mais complexas (FOUCAULT, 2013).

Tais cenários não simplificam todas as nuances que envolvem as heterotopias. Elas podem criar condições de ilusão aos demais lugares da sociedade ou sistematizá-los em um local ordenado, minucioso, contrariando as desordens existentes (FOUCAULT, 2013, p. 28). Segundo Johnson (2013), elas não são simplesmente lugares de resistência ou de permanente contradição a todo o processo dinâmico dos espaços, não se colocam de maneira isolada na sociedade. Diante disso, não escapam de todas as intensidades, atravessamentos e capturas das dinâmicas espaciais e dos fluxos de poder. Defert (2013), por exemplo, vai se referir a uma história foucaultiana dos espaços, ressaltando ainda que é possível abordar, com ela, uma “espacialização do poder”, ou melhor, do biopoder. As técnicas de vigilância, de ensino, de disciplina, se agenciam assim aos projetos e modificações do espaço dentro de um contexto dessas estratégias.

## 7. Caminhos bifurcantes...e para onde vamos?

Como já exposto, as principais bases teóricas-metodológicas que compõem o Projeto Recorpar e seus trabalhos clínicos-grupais possuem o objetivo de retomar a expressão corporal dos(as) estudantes na construção de um ethos de aprendizagem inventiva no campo da Educação exatamente porque compreende que a instituição educação está vinculada a uma vertente inclinada a delimitar “(...) modos de vida, por meio de certa disciplina do corpo e sua separação da “razão”, em modelos arbitrados para o aumento da economia de mercado pautado em ideais capitalistas neoliberais” (TAVARES, 2020, p. 17).

Pensar sobre uma prática ética de análise da constituição dos espaços da universidade pública passa por refletir sobre a complexidade que é a educação e sua implicação na produção de concepções específicas destes sujeitos. Veiga-Neto e Gallo (2014, p. 18), auxiliam a pensar essa dinâmica quando destacam que Michel Foucault pensa e reforça o funcionamento da educação como inserida num “(...) conjunto de dispositivos e estratégias capazes de subjetivar, ou seja, constituir/fabricar os sujeitos.”

Araújo (2014, p. 31) delinea como estes dispositivos podem ser utilizados, a partir da educação, como: “(...) máquinas que esquadrinham, articulam e desarticulam os indivíduos; mas também produzem atitudes e comportamentos que ajustam o corpo ao espaço físico”. Podendo também produzir corpos que executem determinadas ocupações funcionais, gestos rápidos e repetitivos, além de movimentos ordenados. O controle do tempo também entra aí, sendo minuciosamente programado e gerido a partir de concepções econômicas.

Foucault (1985) sinaliza como tais tecnologias de disciplina e controle se difundem e se entrelaçam com técnicas de controle, através da biopolítica, que se agenciam com redes de saber, gerindo a vida da população, atuando sobre os corpos dos indivíduos em uma “gestão calculista da vida”. Tais tecnologias vinculadas ao capitalismo em seu modelo neoliberal, onde a educação também é atravessada, podem produzir um modelo específico de sujeito, alinhado a estratégias biopolíticas de produção de um sujeito *homo oeconomicus*, empresário de si, é consolidado como um imperativo de modos de vida, partir do incentivo à autogestão da aprendizagem, individualização, concorrência, cumprimento de metas e alto desempenho, ênfase no

ensino por competências, entre outros fatores, alinhados aos modos de produção do capitalismo contemporâneo (FOUCAULT, 2008; SARAIVA, 2014).

Os problemas ligados à relação dos(as) estudantes com o espaço da universidade, como aposta o presente projeto, podem ser pensados a partir do momento em que a captura e controle do espaço, da gestão do tempo expostos anteriormente, entram em toda dinâmica de biopolítica de produção, de um sujeito empresário de si envolvendo também “(...) a repetição de movimentos, estabelecimento de hábitos para uma economia da energia corporal, e obediência às regras.” (TAVARES, 2020, p. 55).

Segundo Deleuze (2019, p. 73), tais relações de poder foram detalhadas por Foucault, como em “Vigiar e Punir”, com o intuito de expor alguns de seus funcionamentos: “dividir no espaço (o que resultava nas práticas específicas de internar, enquadrar, ordenar, colocar em série...), ordenar no tempo (subdividir o tempo, programar, o ato, decompor o gesto...), compor no espaço-tempo (...)”.

Nesse contexto, as relações com os espaços da universidade ficam limitados às imposições político-econômicas que são regidas hierarquicamente. De acordo com Tavares (2020, p. 47): “O espaço em que os movimentos acontecem, produzindo constantemente e continuamente a vida, é inseparável daquilo que se vai distinguir como uma unidade concreta e suas relações”. O movimento em suas diferentes variações pode ser assim um mediador da construção de outras relações e a criação de outros espaços na universidade.

Resistir a isso tudo passa pela produção e constituição de outros espaços que permitam que intensidades e dinâmicas que diferem do modelo do empresário de si e da necropolítica possam existir e produzir mais diferenças e novas relações entre si e seus corpos.

O foco dado ao corpo aqui não é por acaso. Consideramos possível que o corpo seja composto por potências e resistências passíveis de modificação, um não-lugar de encontro das singularidades. Pegamos emprestado de Foucault (2013) seus escritos sobre corpo utópico para compreender como tal corpo torna possível a invenção de um outro lugar, um não-lugar, um ponto de encontro entre sujeito e mundo, que nos abre para outros mundos, a partir de resistências micropolíticas que vão de encontro aos poderes disciplinares e regulamentadores que incidem sobre tais corpos. Pensar e experienciar com o corpo utópico possibilita olharmos para a possibilidade de elaboração de outros mundos, trabalhar relações e processos de

aprender a aprender e aprender a ser afetado (TAVARES 2020). O corpo utópico é visto aqui como uma resistência à produção de um corpo formatado como *homo oeconomicus*, um corpo mecanizado, quantificado, dividido e cindido, endividado.

Aliado a isso, convidamos Gilles Deleuze, a partir de Baruch de Espinosa, para refletir também acerca de um corpo onde não há uma superioridade imposta pela alma e sim paralelo à alma (DELEUZE, 2002). Tal corpo é pura potência, pois não é colocado abaixo daquilo que se pensa sobre a consciência. Logo, resgatar a consciência sobre as resistências possíveis em momentos de sucateamento da universidade pública, de escassez de políticas de assistência e permanência, é resgatar também um corpo que torna possível a produção de novos modos de vida e a invenção de lugares outros. É preciso acessar o corpo utópico para criar lugares outros, as heterotopias.

Os lugares outros, as heterotopias, que aqui queremos pensar dizem de lugares que se diferem daqueles que estamos situados e acostumados a viver, são (FOUCAULT, 2013), lugares que surgem a partir de uma ruptura com modelos de vidas hegemônicos. Esses lugares se opõem aos demais, podendo “(...) apagá-los, neutralizá-los ou purificá-los”. Eles assumem diversas formas e podem estar presentes em qualquer contexto, surgem a partir de uma ruptura e oposição aos modelos de vidas hegemônicos. Elas assumem diversas formas e são possíveis de estar presentes em qualquer contexto, são a “(...) contestação de todos os outros espaços” (FOUCAULT, 2013, p. 28).

Mesmo tratando-se de uma universidade pública, a UFES em diversas situações se insere nas estratégias hegemônicas de controle. Está em constante composição com um modelo institucional de educação que manifesta padrões de organização e imposição de modos de saber, hierarquias e distribuição de lugares que se alinham diretamente a uma hegemonia, a um paradigma econômico e político disciplinar e normativo.

Diante disso, a invenção de heterotopias nesse contexto vai ao encontro da criação de outras formas de fazer e viver a educação nesse espaço, através de experiências micropolíticas que atuam nas minúcias e bases internas dessa instituição de ensino.

É importante ressaltar que tomar o cotidiano da universidade com heterotopias diz da criação de desvios, percursos e experiências que compõem esse espaço educacional/formativo.

Com este contexto, analisar a produção do espaço e do tempo, sustentar uma heterotopia que possibilite identificar as heterotopias existentes, diz também de uma investigação dos espaços existentes e seus processos de produção que estão alinhados direta e indiretamente com a produção de corpos disciplinarizados e modelos específicos de subjetividade.

Dedicar-se a observar o espaço como o espaço do corpo (GIL, 2001), em constante relação de movimento, o meio onde o corpo se expressa, onde o corpo não é visto como uma entidade isolada (MIRANDA, 2008), é considerá-lo como um topos afinado com uma rede de virtualidades que “(...) se constitui num plano de imanência” (TAVARES, 2020, p.47) que comporta as potências do corpo. Logo, resistir às capturas, passa pela criação e afirmação de outros movimentos e planos de imanência, onde daí possam ser pensadas heterotopias que possibilitem a contraposição aos espaços hegemônicos e hierarquizados, aos modos de produção de vida alinhados ao modelo do empresário de si, aos automatismos produtivistas e um modelo de educação mecanicista (TAVARES, 2020).

José Gil (2008) aposta na possibilidade de criação de planos de imanência a partir da ideia de Ritornelo, concebidas por Deleuze e Guattari (2012). Segundo o autor, o ritornelo se baseia na repetição de diferentes matérias (sons, imagens, expressões), que suscita na criação de uma continuidade, voltando ao mesmo princípio, criando um “(...) espaço delimitado e separado do exterior” (GIL, 2008, p. 228). Há aí a construção de um território, marcando as passagens entre o espaço interno e externo, com características específicas de tempo, frutos de processos de “territorialização e desterritorialização”<sup>6</sup>. A abertura desses espaços para o agenciamento com outros espaços se dá numa conexão de intensidades.

A variação dos ritmos e aliança com diferentes temporalidades atuam na variabilidade das intensidades. O ritornelo cria o plano, mas a variação dos componentes do ritornelo em um contexto de caos, indicam uma improvisação de seus componentes, “a força do caos”, onde se abrem os meios (blocos de espaço-tempo) (GIL, 2008). O que cria a consistência deste plano são seus diferentes ritmos,

---

<sup>6</sup> Segundo Haesbaert e Bruce (2002, p.1), tais processos são concomitantes. Ambos fazem parte da formação de um território, juntamente com o processo de reterritorialização. Para a formação de um território, a desterritorialização passa pelo processo de reterritorialização, dando novas formas ao território, novos encontros, criando meios e ritmos (RODEGHIERO; DUARTE, 2020). Segundo Deleuze e Guattari (1997), a desterritorialização é o movimento pelo qual “se abandona o território”, e a reterritorialização é o movimento de compensação desta.

que provocam no ritornelo as diferenciações do território ali formado. Os diferentes ritmos permitem os agenciamentos, onde sua “(...) métrica interior está em constante devir, de modo que entre duas batidas há sempre um espaço virtual vazio(...)” (GIL, 2008, p. 230), formando variações das expressividades ali contidas. Essa quebra, que promove a abertura aos meios, é provocada pela improvisação, que insere o acaso no processo, criando outros ritornelos. “Improvisar é ir ao encontro do mundo, ou confundir-se com ele.” (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 123).

(...) as variações e diferenças produzidas pelo ritornelo afastam-se sempre diferentemente do eixo inicial, e os gestos, os sons, as forças, os movimentos improvisados dão a impressão de se encadearem segundo uma lógica sem falhas, e ao mesmo tempo de aparecer cada um por si, único, singular, virgem na sua intensidade e auto-suficiência. Isto é particularmente visível na música e na dança (GIL, 2008, P. 237).

Nesse cenário, propomos aqui a abertura de trajetos para a elaboração do conceito de Heterotopias de Movimento, o qual parte de um pressuposto onde o campo de experiência é inseparável do campo dos afetos, dos planos de imanência que irão agenciar as tarefas de engendramentos de afetos. Os planos de imanência são um “plano de criação” (GIL, 2008, 248). São contidos por elementos virtuais efêmeros, “nada que pré-exista”, que se referem às incertezas ou indeterminações, que coexistem com elementos atuais, em trânsito como processos de atualização. “A atualização do virtual é a singularidade, ao passo que o próprio atual é a individualidade constituída.” (DELEUZE, 1996, p.51). No movimento inverso, “(...) o virtual se aproxima do atual para se distinguir dele cada vez menos.”. Nesse momento, há um processo de cristalização, de constituição e determinação de algo (DELEUZE, 1996, p.53).

A atualização desses virtuais, a criação incessante, se dá a partir das experimentações de corpo e movimento em parceria com o Projeto Recorpar, onde trabalhamos visando maiores amplitudes de possibilidades de relação com o espaço e o tempo na universidade. A heterotopologia, assim, norteia as análises das heterotopias pelo campus da universidade, contemplando a observação daquelas onde em seus planos de imanência passam por processos de atualização ou cristalização. O objetivo de tal ação é observar e debater sobre as heterotopias que estão em vias de serem minadas (em processo de captura e cristalização) e as que estão em constante processo de atualização, constituindo potências de criação de

planos de imanência e locais de resistência às práticas disciplinares e técnicas biopolíticas existentes (DELEUZE, 1996).

Por fim, a variação do movimento e suas improvisações, dando-se em planos de imanência diversos, criando outros ritornelos, podem proporcionar outras relações com o espaço e a temporalidade na UFES. Pensar práticas e experimentações de movimento que se contrapõem ao automatismo, criando as Heterotopias de Movimento, podem ser parte da luta pela permanência e promoção de espaços outros que atendam a todos os corpos pretos, indígenas, trans, travestis, do campo, com deficiência, etc., afirmando seus direitos de existir na universidade.

Ao chegarmos a este ponto da jornada, primeiro gostaríamos de expor que todas as intensidades e histórias vividas ainda nos marcam. E isso se dará durante um longo tempo. Seguimos em parceria com o Projeto Recorpar, compomos outros espaços, fomos atravessados por outras pessoas, por outras intensidades, online e presencialmente.

Acompanhamos diversos relatos de estudantes que passaram por processos de sofrimento e adoecimento ao longo desse período, mas também de conquistas, resistência, vitórias e lutas, que estão vinculadas ao nosso dia a dia. Os espaços de luta foram (re)ocupados na volta para as atividades presenciais, e seguem sendo inventados e criados por estudantes e sujeitos que todos os dias se envolvem eticamente com a luta pelo direito de existir na universidade pública. Os desejos e propósitos corporificados nas ocupações na Reitoria, as manifestações no Restaurante Universitário, a luta pelo direito do recebimento de bolsas e auxílios, organizados pelos Movimentos Estudantis e demais movimentos sociais, demonstram todo um processo que transita pelo espaço, que o corpo inventa e que pode fortalecer formas de luta e resistência, de afirmação de direitos de acessar e permanecer na UFES.

Nesses processos com idas e vindas, afetos que foram e voltaram, observamos e acompanhamos exemplos de lutas e reivindicações de estudantes, dos Movimentos Estudantis, dos Diretórios Acadêmicos, do Fórum de Assistência Estudantil, da ADUFES, pelo direito de permanecer com dignidade, de lutar contra uma universidade classista e elitista, com a grande maioria de representantes de cargos superiores imbuídos de características recorrentes de visões eurocêntricas, capitalistas, excludentes, da branquitude. Foi a luta pelo direito de ocupar o espaço, de se movimentar, de existir nele, dos corpos poderem ser o que quiserem ser, que

favorece, por exemplo, que estudantes se insurjam com reivindicações como as do dia 29/05/2023, por meio de manifestações contra as medidas autoritárias em relação ao Restaurante Universitário.:

Gratuidade do RU; Oferta de café da manhã, almoço e jantar em todos os campi; Aumento da faixa de renda necessária para os auxílios; Qualidade e diversificação da comida; Debate amplo sobre a questão orçamentária do RU; Concurso público para trabalhadores do RU; RU nos finais de semana e férias; Abertura do RUzinho; Retirada das grades; Inclusão de suco e sobremesa no cardápio; Instalação de ventiladores ou ar-condicionado no RU; Garantia de que os estudantes não serão criminalizados por processos administrativos ou de qualquer natureza (Diretório Central dos Estudantes da Ufes, 2023, s.p.).

Figura 5 - Manifestação de estudantes contra as medidas autoritárias no Restaurante Universitário



Fonte: Sérgio Cardoso, Século Diário (2023).

É importante manter uma constante atenção para como nos colocamos em nosso caminhar; se abrimos caminhos para a aproximação e reaproximação de todos os corpos que povoam a universidade, a suas potências de existir, a partir da produção de outros saberes, outras referências, de aposta na ampliação da relevância de produções acadêmicas acerca dessas temáticas, apostando nos efeitos das mesmas nos corpos, nas vivências, nos espaços e nos modos de vida possíveis,

reforçando a luta pelos direitos de existir e contra processos de desmonte da educação pública.

**Ocupar espaços é inventar espaços.** Diante disso, como fechamento, trazemos aqui, neste espaço, um exemplo de luta, de protesto pela Assistência Estudantil, pela permanência, pelo direito de existir, de se alimentar com dignidade, de poder viver em uma universidade efetivamente democrática.

**“Nota do DCE:**

O movimento estudantil da Ufes tem se articulado já há muito tempo na construção de uma campanha junto às entidades de base e o DCE para refletir os problemas e condições precárias que se estendem há anos no restaurante universitário. A exemplo, o aumento do preço em 2017 e mais de 200% no valor, e, após isso, a retirada do suco e a piora da qualidade na produção dos alimentos.

A reitoria também colocou grades em todas as janelas, que limitam a segurança em casos de emergência, como incêndios. Na pandemia, foram servidas marmitas azedas e com larvas. As larvas, inclusive, aparecem nos pratos de maneira recorrente, indicando uma falta de cuidado no preparo. Isso se deu também após a redução da equipe que trabalha no espaço. A violência também é presente no dia a dia do restaurante, tendo em vista que já ocorreram casos de agressão durante as mobilizações estudantis.

A partir do entendimento de que o RU é a maior política de permanência e que, nos últimos anos, não tem sido eficaz, no último conselho de entidades de base, movimentações e atos, convocamos os estudantes para um processo que culminaria em uma assembleia geral. Tal assembleia objetivava elaborar um documento com as reivindicações e proposições para o problema citado.

O DCE da Ufes recebeu com indignação o pronunciamento da administração central de cancelar as atividades do Restaurante Universitário.

Após uma extensa reunião com a reitoria, que queria apaziguar a mobilização, não conseguimos chegar em um termo comum para negociar a volta das atividades, bem como o comprometimento dos gestores com as pautas defendidas na mobilização da manhã de hoje (29) que perpassam principalmente por melhoria, assistência e preço.

Com o cancelamento das atividades do restaurante, que é uma das principais políticas de permanência estudantil, concluímos que não há a possibilidade de seguir com as atividades letivas de amanhã (30).

Dado o contexto, os estudantes se reuniram na reitoria, antes mesmo do fim da reunião que estava acontecendo entre representantes do DCE e a administração da Ufes. As entidades estudantis se organizam para deliberar quais ações seriam tomadas em resposta à retaliação. Foram formados grupos de trabalho para a organização, que se reuniram às 22h para repasses e encaminhamentos.

Os acontecimentos que vieram após às 19h foram uma resposta direta a uma série de agressões realizadas pelos servidores da reitoria, incluindo transfobia e agressão física. O reitor foi escoltado por seguranças até seu carro e, mesmo depois de vários pedidos dos que estavam no entorno, não demonstrou nenhuma intenção de diálogo com os estudantes.

O DCE, inclusive, pediu que a reitoria cancelasse as aulas ou retornasse com o funcionamento do RU, coisa que não foi levada em consideração. Pelo contrário, responderam que não havia nenhuma possibilidade de cancelarem as atividades. É importante salientar que o DCE esgotou todas as instâncias de diálogo e, mesmo após aconselhar a reitoria com outras opções, as reivindicações não foram atendidas.

Dado o contexto, amanhã, nossa aula é na luta. Convocamos a todos os estudantes a se juntarem a essa movimentação.

**NÃO VAI TER AULA,  
VAI TER LUTA”**

Figura 6 - Estudantes ocupam a reitoria no campus de Goiabeiras da UFES em manifestação contra as medidas autoritárias no Restaurante Universitário



Fonte: Sérgio Cardoso (2023).

Figura 7 - Estudantes pressionam reitor em manifestação contra as medidas autoritárias no Restaurante Universitário



Fonte: Sérgio Cardoso (2023).

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos (AS) das IFES – 2018**. Brasília, 2019.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFES (Adufes). **Exclusão via ensino remoto, insegurança via retorno híbrido na Ufes**. Vitória, ES, 20 set 2021. Disponível em: <https://wp.adufes.org.br/2021/09/exclusao-via-ensino-remoto-inseguranca-via-retorno-hibrido-na-ufes/>. Acesso em: 30 abr 2023.

ALMEIDA, Silvio. **O que é Racismo Estrutural?**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

ARAÚJO, Inês. Vigiar ou punir ou educar. In: AQUINO, J. G; REGO, T. C. **Foucault pensa a educação: o diagnóstico do presente**. São Paulo: Editora Segmento, 2014.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFES (ADUFES). Exclusão via ensino remoto, insegurança via retorno híbrido na Ufes. **ADUFES**. Vitória, 20 set. 2021. Disponível em: <https://wp.adufes.org.br/2021/09/exclusao-via-ensino-remoto-inseguranca-via-retorno-hibrido-na-ufes/>. Acesso em: 10 abr 2023.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** (Orgs.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58). Disponível em: <https://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>. Acesso em: 15 mai 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020. Seção 01, p. 39.

BARROS, R.B; PASSOS, E. A cartografia como método de pesquisa intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias). Acesso em: 03 mai 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. 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: 20 mar 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. **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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.html). Acesso em 03 mai 2022.

CAMPOS, Luiz Augusto. A diversificação racial e econômica do ensino superior público brasileiro depois das cotas. **GEMAA**. 22 set 2022. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/ensaios/a-diversificacao-racial-e-economica-do-ensino-superior-publico-brasileiro-depois-das-cotas/>

CAPONI, Sandra; DARÉ, Patricia. **Neoliberalismo e sofrimento psíquico: A psiquiatrização dos padecimentos no âmbito laboral e escolar.** Mediações-Revista de Ciências Sociais, v. 25, n. 2, p. 302-320, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2176-6665.2020v25n2p302>. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/39721>. Acesso em: 20 fev.2022.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARDOSO, SÉRGIO. Portões fechados são resposta à decisão arbitrária da UFES, dizem estudantes. 2013. **Século Diário**. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/portoes-fechados-sao-resposta-a-decisao-arbitraria-da-ufes-dizem-estudantes>. Acesso em: 30 mai 2023.

CASTANEDA, C. **A erva do diabo**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2004.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Cap. 4: Família, escola – socialização e as diferenças étnicas. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 1998. p. 77-194.

DA TRINDADE, Azoilda Loretto. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, A. P. Saberes e fazeres: modos de ver. **Cadernos A Cor da Cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível

em:[https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1\\_ModosDeVer.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf). Acesso em: 18 jul 2022.

DEFERT, D. "Heterotopia": Tribulações de um conceito entre Veneza, Berlim e Los Angeles, por Daniel Defert. In: FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo, SP: n-1 edições, 2013.

DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco J.; VERMERSCH, Pierre. A redução à prova da experiência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 58, n. 1, p. 75-86, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672006000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672006000100008). Acesso em: 28 mai 2023.

DESPRET, Vinciane. Le corps comme espace d'accueil: Quand c'est l'animal qui.... **L'Antre'Toise**, v. 89, p. 20-23, 2008.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo. In: DELEUZE, G. **O mistério de Ariana**, p. 83-96, 1996.

DELEUZE, G. O atual e o virtual. In: Álliez, E. **Deleuze, Filosofia virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996, p.47-57.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 4**. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 5**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. **Espinosa – Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2019.

DEPRAZ, Natalie; VARELA, Francisco J.; VERMERSCH, Pierre. A redução à prova da experiência. **Arq. bras. psicol**, Rio de Janeiro , v. 58, n. 1, p. 75-86, jun. 2006 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672006000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672006000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 31 maio 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2018.

DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UFES (DCE). **Carta de reivindicações à Reitoria da Ufes**. Vitória, 30 mai 2023. Instagram: @dceufes. Disponível em: [https://www.instagram.com/p/Cs3hqP\\_rx4Z/](https://www.instagram.com/p/Cs3hqP_rx4Z/). Acesso em: 30 mai 2023.

DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UFES (DCE). **Nota oficial**. Vitória, 30 mai 2023. Instagram: @dceufes. Disponível em:

<https://www.instagram.com/p/Cs4EbMUrvXm/?igshid=MTc4MmM1Yml2Ng==>.  
Acesso em: 30 mai 2023.

FERNANDES, C. O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade Vol.1 – A Vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo, SP: n-1 edições, 2013.

FOUCAULT, M. Outros Espaços. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e Escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 411-422.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FOUCAULT, M. Sobre a geografia. In: MACHADO, R. (Org.). **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p.153-165.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica: Curso dado no College de France (1978-1979)**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: Curso dado no College de France (1975-1976)**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. A governamentalidade. In: MOTTA, M.B. (Org.). **Ditos e Escritos IV. Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 281-305

FREITAS, S. de. Ufes participa de lançamento de medidas de promoção da equidade racial. **UFES**, Vitória, 21 mar 2023. Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/ufes-participa-de-lancamento-de-medidas-de-combate-ao-racismo-e-de-promocao-da-equidade>. Acesso em: 20 mai 2023.

GIL, J. **O imperceptível Devir da Imanência**. Lisboa: Relógio D'água, 2008.

GIL, J. **Movimento Total: o corpo e a dança**. Lisboa: Relógio D'água, 2001.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133, 2011. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251758/mod\\_resource/content/0/moviment\\_o%20negro%20produ%C3%A7%C3%A3o%20saberes.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251758/mod_resource/content/0/moviment_o%20negro%20produ%C3%A7%C3%A3o%20saberes.pdf). Acesso em: 15 abr 2023

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, n.21, p.40-51, Set/Out/Nov/Dez 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf>. Acesso em: 15 mai 2023.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PyCNZ5FhDNjjchnPBGKhJw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 mai 2022.

GOMES, Pedro Henrique. Lula anuncia R\$ 2,44 bilhões para recomposição do orçamento do ensino superior. **G1**, Brasília, 19 abr 2023. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/04/19/lula-anuncia-r-244-bilhoes-para-recomposicao-do-orcamento-do-ensino-superior.ghtml>. Acesso em: 10 mai 2023.

HAESBAERT, Rogério; BRUCE, Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, v. 4, n. 7, p. 7-22, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13419/8619>. Acesso em: 05 abr 2023.

HIRSCH, Joachim. Forma política, instituições políticas e Estado – I. Crítica Marxista, n. 24, 2007. p. 26. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo212artigo1.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo212artigo1.pdf). Acesso em: 15 mai. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Painel Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad) Contínua, IBGE**. 18 mai 2023. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 20 mai 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. 2022. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (Pnad) Contínua**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf). Acesso em: 10 mai 2023.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário et al. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, p. 131-166, 2008.

JOHNSON, Peter. The geographies of heterotopia. **Geography compass**, v. 7, n. 11, p. 790-803, 2013. Disponível em: <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/gec3.12079>. Acesso em: 23 mar 2023.

JUNIOR, Carlos Augusto Peixoto; ARÁN, Márcia. O lugar da experiência afetiva na gênese dos processos de subjetivação. **Psicologia usp**, v. 22, p. 725-746, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/ybCvGdyZ4YJY4VqZZny5wwh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr 2023.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2015.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia. O devir-consciente em rodas de poesia. **Revista do Departamento de Psicologia**. UFF, v. 17, p. 45-60, 2005.

KASTRUP, V.; CALIMAN, L. **A atenção na cognição inventiva: entre o cuidado e o controle [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Fi, 2023.

KASTRUP, V.; CALIMAN, L.; GURGEL, V. As artes da atenção conjunta: formação e cuidado na universidade. In: KASTRUP, V.; CALIMAN, L. **A atenção na cognição inventiva: entre o cuidado e o controle [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: Fi, 2023.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2007.

KASTRUP, V. Autopoiese e subjetividade: sobre o uso da noção de autopoiese por G. Deleuze e F. Guattari. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2015.

KASTRUP, V.; PASSOS, E. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal, Rev. Psicol.** 2013; 25(2):263-280. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/nBpkNsJc6DrmsTtMxfRCZWK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 mar 2023.

LATOURE, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: J. A. Nunes & R. Roque (Orgs.). **Objectos impuros: experiências em estudos sobre a Ciência**. Porto: Edições Afrontamento, 2008. pp. 39-61.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. 1 Ed./ tradução Mariana Echalar. São Paulo, SP: Boitempo, 2019.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LEMINSKI, Paulo. Toda poesia. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

LEMOS, Iara. Arcabouço aprovado mantém travas ao FUNDEB e piso da enfermagem. **Congresso em Foco**, 2023. Brasília, 24 mai 2023. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/congresso-nacional/arcabouco-aprovado-mantem-travas-ao-fundeb-e-piso-da-enfermagem/>. Acesso em: 10 mai 2023.

LOURAU, R. **A Análise Institucional**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURAU, René. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ Sônia (org.). **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004: 66-86.

LUZ, JOYCE. Os cortes na Educação no atual Governo. **Observatório do Legislativo Brasileiro**. Rio de Janeiro. 14 de dez. de 2022. Disponível em: <https://olb.org.br/os-cortes-na-educacao-no-atual-governo/>. Acesso em: 06 de abr de 2023.

MAIA, Cavalcanti. Biopoder, biopolítica e o tempo presente. In: NOVAES, Adauto (org.). **O homem máquina: a ciência manipula o corpo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MATURANA, H.; VARELA, F.. A árvore do conhecimento. **São Paulo: Palas Athena**, v. 2, 2001.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique; BLOCK, Pamela. Não é o corpo que nos discapacita, mas sim a sociedade: a interdisciplinaridade e o surgimento dos estudos sobre deficiência no Brasil e no mundo. **Pesquisa e extensão: experiências e perspectivas interdisciplinares**, p. 91-118, 2014. Disponível em: [https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Aula-4\\_Texto-de-Referencia-B.pdf](https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Aula-4_Texto-de-Referencia-B.pdf). Acesso em: 30 mai 2023

MELLO, Anahi Guedes; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. **Estudos Feministas, Florianópolis**, v. 20, n. 3, p. 384, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rDWXgMRzzPFVtQDLxr7Q4H/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 mai 2023.

MIRANDA, R. **Corpo-Espaço: aspectos de uma geofilosofia do movimento**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

MIZOGUCHI, Danichi. As navalhas da urgência: as políticas da escrita e a destruição do mundo. In: Danichi Hausen Mizoguchi e Maria Elizabeth Barros de Barros. (Org.). **Políticas de escrita em pesquisas nas Ciências Humanas**. 1ed. Niterói: Eduff, 2021, v. 1, 2021.

MORAES, Fabiana. **Com corte nos auxílios, a universidade vai sendo silenciosamente devolvida às elites**. The Intercept Brasil. 22 de março de 2022. Disponível em: <https://theintercept.com/2022/03/22/universidade-corte-auxilio-educacao-baixa-renda/>. Acesso em: 04 mai 2022.

MOZZI, Gisele. **Universidade(s) e deficiência(s): interfaces, tensões e processos**. Tese de Doutorado em Pós graduação em Psicologia Social e Institucional. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de Educação sobre o negro na sociedade Brasileira (PNBES)**. Niterói: EdUFF, 2000. (Cadernos PENESB, 5).

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: GOMES, N. L.; EVANGELISTA, A. A. M. **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.

NASCIMENTO, P. A. M. et al. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. **Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT\\_88\\_Disoc\\_AcesDomlnternEnsinoRemoPandemia.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10228/1/NT_88_Disoc_AcesDomlnternEnsinoRemoPandemia.pdf). Acesso em: 10 abr 2023. Acesso em 10 abr 2023.

NASCIMENTO, M. L.; COIMBRA, C. M. B. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In: GEISLER, A. R.; ABRAHÃO, A. L.; COIMBRA, C. M. B. (Org.). **Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde**. Niterói, RJ: EDUFF, 2008. p. 143-153. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/VALPAI>. Acesso em: 08 ago 2022.

NAVARRO, J. H. do N. et. Necropolítica da pandemia pela covid-19 no Brasil: quem pode morrer? quem está morrendo? Quem já nasceu para ser deixado morrer? **SciELO Preprints**, 2020. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.901. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/901>. Acesso em: 09 mai 2022.

NEMER, David. **Tecnologia do oprimido: desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil**. Vitória, ES: Editora Milfontes, 2021.

NEVES, Claudia Abbês Baêta; HECKERT, Ana Lúcia Coelho. Micropolítica do processo de acolhimento em saúde. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 10, n. 1, p. 0-0, 2010. Disponível em: <v10n1a11.pdf> (bvsalud.org). Acesso em: 10 abr 2023.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, p. 287-308, v. 19, n. 1, 2006 [1955]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v19n1/a15v19n1.pdf>. Acesso em: 30 abr 2023.

NITAHARA, Akemi. Estudo mostra que pandemia intensificou uso das tecnologias digitais. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 25 nov. 2021, Geral. Disponível em : <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-11/estudo-mostra-que-pandemia-intensificou-uso-das-tecnologias-digitais>. Acesso em: 10 abr 2023.

PAULON, S. M; ROMAGNOLLI, R. C. Pesquisa - Intervenção e cartografia: melindres e meandros metodológicos. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 36 1, n. 1, p. 85 – 102, jan. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844631007.pdf>. Acesso em: 25 mar 2023.

POZZANA, Laura ; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: orgs. PASSOS, E.; KASTRUP, V.; DA ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

POZZANA, Laura. **O corpo em conexão: Sistema Rio Aberto**. Niterói, RJ: EdUFF, 2008.

RODEGHIERO, T. H.; DUARTE, T. **O que é o território?**. 2020. Educapes. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/574722> Acesso em: 05 abr 2023.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SARAIVA, K. A aliança biopolítica educação – trabalho. **Pro- Posições**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 139-156, maio/ago. 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo"**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi: 10.11606/T.47.2012.tde-21052012-154521. Acesso em: 10 mai 2023.

SILVA, Natalino Neves da; SANTOS, Adilson Pereira dos; REIS, Jane Maria dos Santos. Assisência estudantil e ações afirmativas: um estudo das condições materiais e simbólicas. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Nota da Diretori Nacional do Andes-SN: Orçamento de 2021 sufoca ainda mais as universidades, ifes e cefets**. Brasília (DF), 30 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/nota/nOTA-dA-DIRETORIA-nACIONAL-dO-aANDES-sN-oRCAMENTO-dE-2021-sUFOCA-aINDA-mAIS-aS-uNIVERSIDADES0>. Acesso em: 04 mai 2022.

STERN, D. **O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana (CO Lima, Trad.)**. São Paulo: Record. (Trabalho original publicado em 2004) Plinio Montagna, 2007.

SOTERO, Ana Paula da Silva; TOURINHO, Luciano de Oliveira Souza. Racismo estrutural e seus efeitos necropolíticos no ensino superior: a aplicação da justiça restaurativa como instrumento de efetividade da educação igualitária e da justiça sociorracial. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-21, e20454, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/38.2021.20454>. Acesso em: 08 mai 2022.

TAVARES, Gilead Marchezi; FRANCISCO, Rayanne Suim. Pesquisa como acontecimento: exercícios de escreverCOM. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 6, n. spe, p. 136-148, jan. 2016. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2238-152X2016000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 maio 2022.

TAVARES, G. O reencantamento do corpo por um ethos de aprendizagem. In: TAVARES, G.; ROUBAUD, L. **Reencantar o corpo: notas para um encontro necessário entre ciência e vida**. Curitiba: CRV, 2020, pp. 17-54.

TAVARES, G.; GALVÃO SILVA, B.; CORDEIRO, J. A. D. Corpo e processos formativos no modelo de aprendizagem à distância: Por um reencantamento do mundo. **Revista Estud(i)os de Dança**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–20, 2023. DOI: 10.53072/RED202301/00205. Disponível em: <https://ojs.fmh.ulisboa.pt/index.php/red/article/view/14>. Acesso em: 25 abr 2023.

TEIXEIRA, Ricardo Rodrigues. O acolhimento num serviço de saúde entendido como uma rede de conversações. **Construção da integralidade: cotidiano, saberes e práticas em saúde**, v. 3, n. 1, p. 89-111, 2003.

TEIXEIRA, Renan. **Passarela - UFES - Vitória - ES**. 2009. 1 fotografia. 800 x 427 pixels. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/renanteixeira/4086612498>. Acesso em: 02 maio 2023.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008, p. 15-43. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro\\_desigualdadesraciais.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf). Acesso em: 28 nov 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2030** [recurso eletrônico]. Vitória; Alegre; São Mateus: Universidade Federal do Espírito Santo, 2021. Disponível em: [https://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi\\_2021-2030\\_1.pdf](https://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi_2021-2030_1.pdf). Acesso em: 20 mar 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Mapas da UFES**. [s.d.]. Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). Disponível em: [https://graduacao.ufes.br/sites/graduacao.ufes.br/files/field/anexo/Mapa\\_UFES.pdf](https://graduacao.ufes.br/sites/graduacao.ufes.br/files/field/anexo/Mapa_UFES.pdf). Acesso em: 10 abr 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Apresentação de resultados da pesquisa realizada pela UFES em tempos de Covid-19 – Compilação de dados obtidos a partir de questionário enviado a estudantes e docentes**. Superintendência de Comunicação. Mai 2020. Disponível em: [https://ccje.ufes.br/sites/ccje.ufes.br/files/field/anexo/apresentacao\\_resultados\\_pesquisa\\_v1c.pdf](https://ccje.ufes.br/sites/ccje.ufes.br/files/field/anexo/apresentacao_resultados_pesquisa_v1c.pdf). Acesso em: 10 abr 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Painel da Ufes guarda a arte e a história do artista e professor Raphael Samú**. Superintendência de Comunicação da Ufes. 1 set 2022. Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/painel-da-ufes-guarda-arte-e-historia-do-artista-e-professor-raphael-samu>. Acesso em 10 abr 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **UFES adota utilização de banheiros e vestiários conforme identidade de gênero**. Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/ufes-adota-utilizacao-de-banheiros-e-vestiarios-conforme-identidade-de-genero>. Acesso em: 28 mai 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Conselho atualiza resolução sobre uso do nome social e de espaços segregados por gênero.** Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/conselho-atualiza-resolucao-sobre-uso-do-nome-social-e-de-espacos-segregados-por-genero>. Acesso em 28 mai 23.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). Educação do Campo. **Quem somos.** Disponível em: <https://educacaodocampo.ufes.br/quem-somos-0>. Acesso em: 28 mai 2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Núcleo de Acessibilidade.** Disponível em: <https://proaeci.ufes.br/n%C3%BAcleo-de-acessibilidade>. Acesso em: 28 mai 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). **Resolução nº 20/2022 - Assistência Estudantil - Valores.** Disponível em: [https://proaeci.ufes.br/sites/proaeci.ufes.br/files/field/anexo/resolucao\\_no\\_20.2022\\_-\\_assistencia\\_estudantil\\_-\\_valores.pdf](https://proaeci.ufes.br/sites/proaeci.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_20.2022_-_assistencia_estudantil_-_valores.pdf). Acesso em 28 mai 2023.

VARELA, F. Reencantamento do Concreto. In: LANCETTI, A. (Org.). **Cadernos de Subjetividade**, n. 11, p. 71-86, 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernossubjetividade/article/view/38767>. Acesso em: 30 abr 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo; GALLO, Silvio. Ensaio para uma filosofia da educação. In: AQUINO, J. G; REGO, T. C. **Foucault pensa a educação: o diagnóstico do presente.** São Paulo: Editora Segmento, 2014.

VENTURINI, M.C.; WITZEL, D. G. As heterotopias e o corpo utópico de Inês de Castro: deslizamentos do real para a ficção. In: BRAGA, J.; FERNANDES, R.; TASSO, I. **Michel Foucault e os Discursos do Corpo.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

VELOSO, Caetano. Oração ao tempo. **Cinema transcendental**, 1979.