



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RENÊ BATISTA ECHEVERRIA

EMARANHAMENTO DE LINHAS DISCENTES: OS QUERERES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Subjetividade.

Orientador: Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa.

SÃO CARLOS, SP

2020

Renê, Batista Echeverria

Emaranhamentos de linhas discentes: Os quereres na pós-graduação em educação / Batista Echeverria Renê -- 2021. 165f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

Banca Examinadora: Profa. Dra. Gabriela Fiorin Rigotti, Profa. Dra. Sabrina Helena Ferigato, Profa. Dra. Anete Abramowicz

Bibliografia

1. Pós-Graduação. 2. Cartografia. 3. Educação. I. Renê, Batista Echeverria. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e
Ciências Humanas
Programa de Pós-
Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Renê Batista Echeverria, realizada em 24/06/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de
Almeida Pales Costa (UFSCar)

Profa. Dra. Gabriela Fiorin Rigotti
(FIMI)

Profa. Dra. Sabrina
Helena Ferigato
(UFSCar)

Profa. Dra. Anete
Abramowicz (USP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradecimentos

Dedico este trabalho a memória de Roberto Echeverria Vieira, meu querido pai, que me ensinou que o maior sentido de minha vida é ser artista.

Agradeço a Ana Luiza Pires Batista, minha querida mãe, por me ensinar a ter a ousadia de seguir meus sonhos com leveza e alegria.

Agradeço ao grupo Brizoma, formado por Leandro Andrade, Pedro Barroca e Caio Ishido, pelas contribuições fundamentais para o desenvolvimento do pensamento teórico que compôs esta pesquisa e que por contribuírem para que eu transformasse São Carlos em meu novo lar.

Agradeço a todos integrantes do grupo de pesquisa LabCriarte pelos encontros que contribuíram para o desenvolvimento de experimentações com técnicas referentes a linguagens artísticas empregadas na metodologia deste trabalho.

Agradeço ao grupo Abstração, composto por Carolina Laureto, Renata Reis e Armando Manoel pelas cervejas e vinhos e pelos rituais de afirmação da vida como obra de arte.

Agradeço ao grupo MicroVisão, composto por Gabriela Mazolini, Micheli de Paula, Élidea Rodrigues, Letícia Leos e Raquel Almeida, pelos encontros clínicos que deram sustento ao pensamento da esquizoanálise e pelo espaço de acolhimento ao longo desta pandemia enlouquecedora.

Agradeço ao EDIPIC por me receber em seus encontros para discussões acerca do método cartográfico.

Agradeço ao GEPESC por possibilitar que eu contribuísse com suas oficinas em uma escola estadual da cidade de São Carlos.

Agradeço Marcos Gonçalves e Giovana Alonso pelos cafés antes, durante e depois das aulas que me acalentaram e que foram grande motivação para dar sustento a rotina extenuante do curso das disciplinas de mestrado.

Agradeço a Rodrigo Bottari por me inspirar com suas práticas de composição coletiva e por se voluntariar a oferecer um dispositivo de produção coletiva de poesia para a composição da metodologia deste trabalho.

Agradeço a Carla Teixeira, minha eterna parceira *On the Road*.

Agradeço a Suome Matheus, meu boyceta preferido, que me inspira esperança e determinação para revolucionar este mundo.

Agradeço a Profa. Dra. Anete Abramowicz, minha primeira orientadora, por me direcionar a uma pesquisa com discentes de pós-graduação e por me indicar os estudos da obra de Fernand Deligny.

Agradeço a Profa. Dra. Sabrina Ferigato pelas contribuições na criação de dispositivos cartográficos por meio das práticas de *Body-Map Storytelling* e por enriquecer esta cartografia com suas contribuições em banca.

Agradeço a Profa. Dra. Sandra Riscal por me ensinar a escrever trabalhos acadêmicos de qualidade e por todos os cigarros e boas conversas que tivemos no PQ.

Agradeço ao Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa pela orientação carinhosa, pela paciência e por sustentar a ética de que educação de qualidade só se produz com afeto.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa concedida ao longo do segundo ano do curso de mestrado.

Agradeço a todas as pessoas que se voluntariaram a fazer parte desta pesquisa por me confiarem suas narrativas discentes. Sem vocês este trabalho não existiria.

Muito Obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa foi produzida no intuito de mapear experiências de discentes em suas relações com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCAR). Para efetuar o mapeamento foram utilizadas referências do método cartográfico para a criação de ferramentas metodológicas por meio das quais foram produzidos dados. As ferramentas metodológicas iniciais foram projetadas para serem operacionalizadas em atividades presenciais com um grupo de discentes voluntários. Com o advento da pandemia, as ferramentas metodológicas criadas para a pesquisa foram adaptadas para o contexto virtual, sendo todos os encontros para produção de dados ocorridos por meio da mediação de dispositivos digitais.

Palavras-chave: Educação; Ensino Superior; Pós-Graduação; Cartografia; Subjetividade.

Lista de Siglas

AT – Central de Aulas Teóricas

BCo – Biblioteca Comunitária

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECH – Centro de Ciências Humanas

CEU – Centro Educacional Unificado

CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas

CMI – Capitalismo mundial integrado

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COVID -19 – *Coronavirus Disease 2019*

DEd – Departamento de Educação

DME – Departamento de Metodologia de Ensino

DPsi – Departamento de Psicologia

DS – Programa de Demanda Social

EAD – Ensino a Distância

EDIPIC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Pequena Infância em Contexto

FOPROP – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação

GEPESC – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Subjetividade e Cultura

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano por Município

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OS – Organização Social

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência

PL – Projeto de Lei

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PQ – Lanchonete Pão de Queijo

PROEX – Programa de Excelência Acadêmica

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PROSUC – Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias

PROSUP – Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares

RU – Restaurante Universitário

SINDUFFS – Seção Sindical dos Docentes da UFFS

SP – São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

THE - *Times Higher Education*

TMC – Índice de Titulação Média

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

Lista de imagens

Imagem I – Mesa de trabalho.....	60
Imagem II – Prancha I – Linhas monocromáticas.....	68
Imagem III – PQ e RU.....	73
Imagem IV – Segmentaridades circulares concêntricas.....	77
Imagem V – Linhas costumeiras.....	83
Imagem VI – Linhas de errância: Quadra e DME.....	86
Imagem VII – Prancha II – Linhas multicoloridas.....	87
Imagem VIII – Biblioteca Comunitária.....	89
Imagem IX – Emaranhamentos dentro da BCo.....	91
Imagem X – ATs.....	91
Imagem XI – Todos os trajetos partem do PQ.....	93
Imagem XII – Trajetos partindo do CECH.....	97
Imagem XIII – Linhas de errância e Linhas flexíveis.....	101
Imagem XIV – Trajetos na área Extremo Norte da UFSCar.....	103
Imagem XV – Cartografias da área Sul.....	104
Imagem XVI – São Carlos 8.....	106
Imagem XVII – Trajetos de chegada; de caminhadas de saída e tecido acrobático....	109
Imagem XVIII – Prancha III – Corpos Zodiacais.....	111
Imagem XIX – Estatueta polinésia e Corpo zodiacal.....	112
Imagem XX – Cansada de viagens.....	114
Imagem XXI – Saberes.....	116

Imagem XXII – “Meu! Por que muda?”.....	121
Imagem XXIII – Insônia.....	123
Imagem XXIV – Reconhecimento.....	126
Imagem XXV – Timidez.....	130
Imagem XXVI – Estrela.....	132
Imagem XXVII – Prancha IV – Multiplicidades.....	134
Imagem XXVIII – A super heroína da pós-graduação.....	136
Imagem XXIX – Forças que confluem e se agregam.....	140
Imagem XXX – Fragmentação do corpo.....	142
Imagem XXXI – Multiplicidades.....	145

Anexos

Emaranhamentos (Versão anterior à pandemia).....	159
Emaranhamentos (Versão pandêmica).....	163
Emaranhamento III – Roteiro de entrevista.....	165

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO.....	14
2 – MAPEANDO ACONTECIMENTOS NAS IFES EM 2019 E 2020.....	20
3 – TRANÇANDO REDES: ERRÂNCIAS CARTOGRÁFICAS.....	43
4 – EMARANHAMENTO DE LINHAS DISCENTES.....	58
5 – PRANCHA I – LINHAS MONOCROMÁTICAS.....	68
6 – PRANCHA II – LINHAS MULTICOLORIDAS.....	87
7 – PRANCHA III – CORPOS ZODIACAIS.....	111
8 – PRANCHA IV – MULTIPLICIDADES.....	134
9 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
10 – ANEXOS.....	159

Introdução

Esta pesquisa foi produzida no intuito de mapear experiências de discentes em suas relações com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCAR). Para efetuar o mapeamento foram utilizadas referências do método cartográfico para a criação de ferramentas metodológicas por meio das quais foram produzidos dados referentes ao território. As ferramentas metodológicas iniciais foram criadas para serem operacionalizadas em atividades presenciais com um grupo de discentes compostos por pessoas que se voluntariassem a fazer parte da pesquisa. Com o advento da pandemia do Novo Coronavírus, que influenciou na suspensão de atividades presenciais da UFSCAR por tempo indeterminado a partir do final do mês de Março de 2020 e do grande risco de contágio que encontros presenciais em outras localidades ofereceria, as ferramentas metodológicas criadas para a pesquisa foram adaptadas para o contexto virtual, sendo todos os encontros para produção de dados ocorridos por meio da mediação de dispositivos digitais.

Considerando que discentes inseridos dentro da instituição de pós-graduação em educação atravessados por uma multiplicidade de códigos que trazem como efeito a produção de modos de subjetivação, assim como, compreendendo que tais códigos são investidos por forças de desejo que os estabelecem em suas implicações, é inexorável alegar que mudanças significativas ocorrem na vida destes sujeitos. Tais mudanças se apresentam enquanto formações sociais de desejo, estabelecendo, portanto, territórios onde são operacionalizadas micropolíticas (GUATTARI & ROLNIK, 1986).

As micropolíticas, ou seja, as dinâmicas entre fluxos de desejo e de subjetivação, em sua relação com o território tomam forma de linhas que se emaranham, produzindo atravessamentos característicos. Dentre estes atravessamentos destacam-se a concepção das linhas flexíveis, sendo estas possuidoras da qualidade de experimentação e mutação relativa às formas e forças presentes no território; linhas duras, caracterizadas pela arquitetura, por procedimentos estabelecidos por critérios acadêmicos, jurídicos, hierárquicos, como a própria forma deste trabalho e sua relação com prazos, rituais e critérios de inclusão e exclusão da instituição; e linhas de fuga, sendo estas fluxos descodificados do desejo que fazem emergir diferenças e que podem ou não operar mutações no território onde estas estão inseridas (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

Ainda na pista da produção de uma prática cartográfica, são utilizados como suportes conceituais as Linhas de errância. Qualificadas como movimentos experimentais de

exploração e reconhecimento dos territórios no enlace de encontros com estranhamentos entre os códigos, elas indicam a intensificação do desejo, expansão da vida. Ao entrarem em composição com elementos que indicam a intensidade, elas se tornam Linhas costumeiras. Estas indicam repetições que intensificam o desejo e encontros que podem favorecer a produção criativa e de ampliação de potências singulares (DELIGNY, 2018).

Ao serem mapeados em traços, os agires que erram no território formam conjunções de linhas que se atravessam e ganham expressão em formas. Os movimentos de errância se dão na busca por autopreservação e fortalecimento da vida. Cartografar esta trama delimita o movimento do desejo na constituição de redes, o que Fernand Deligny denominou enquanto aracniano (DELIGNY, 2018).

Como será apresentado posteriormente, Deligny utilizou em sua prática cartográfica o conceito de agir inato, que delimita movimento de expansão da vida de um corpo em conexão com outros corpos no território, sendo esta prática a da constituição de redes enquanto um modo de ser. Ao pensar os seres humanos neuróticos, ou seja, capazes de compor relações de sociabilidade e se adequar a convenções na efetuação de ações codificadas, o que Deligny concebeu enquanto seres conscientes de ser. Estes, portanto, que compreendem o limite de si em relação a outros corpos, vivenciam a experiência que o agir inato toma enquanto querer. Portanto, é necessário conseguir se distinguir do todo para que o movimento de expansão aracniano possa tomar forma de querer (DELIGNY, 2018).

A pesquisa se originou da proposta de utilizar os recursos conceituais da cartografia articulados a produção de dispositivos que os operacionalizem para efetuar um estudo acerca da experiência de discentes em um programa de pós-graduação em educação. Pesquisar por meio das linhas de desejo e subjetivação possui sua relevância no levantamento de material acerca das forças que movem estudantes da área a buscar formação. Discentes de pós-graduação são educadores, professores, pesquisadores, pessoas qualificadas na função social de mediar a relação de outros sujeitos com conhecimentos formais e informais. Analisar as forças que os atravessam implica em marcar elementos da formação produzida nos programas de pós-graduação em educação.

É importante constatar que o presente pesquisador é discente do programa de pós-graduação em educação da UFSCar – São Carlos – SP, e, portanto, também objeto de pesquisa e, por consequência, efetua análise da implicação destes códigos em sua própria experiência vivida e escrita. Portanto, parte do material analisado serão os relatos de encontros vivenciados pelo cartógrafo em relação com a instituição e seus códigos.

Compreender os processos que compõem realidades entre corpos em meio à natureza, atravessamento entre fluxos de desejo e subjetivação, a metodologia cartográfica não visa estabelecer leis gerais ou comprovação de fatos como verdades que possam ser aplicadas fora de seu contexto territorial. A cartografia não trabalha com coleta de dados que diriam algo sobre as relações que se estabelecem no contexto no qual se efetua a pesquisa, mas compreende um processo de produção de dados. Isso se dá na medida em que o cartógrafo, ao intervir e analisar o objeto de pesquisa transforma a realidade na medida em que a cartografa. Neste sentido, a pesquisa cartográfica visa processos de produção de dados, mas também de produção de afetos, de produção de subjetividade (GUATTARI, 1990). Para desempenhar tal tarefa, o cartógrafo se vê diante da possibilidade e necessidade de criar ferramentas que possam ser coerentes ao objeto de pesquisa a ser mapeado. Neste sentido, trata-se da produção de dispositivos que produzam realidade dentro do contexto da pesquisa. Criar dispositivos demanda do cartógrafo um trabalho inventivo e experimental.

Por dispositivo compreende-se um conjunto de elementos heterogêneos que se integram em uma funcionalidade produtiva de acordo com o objetivo pelo qual foi produzido, assim como abrangendo certa flexibilidade e imprevisibilidade do que pode este fazer surgir. Um dispositivo sempre responde a uma urgência do momento no qual ele surge (FOUCAULT, 1979). Ele evidencia linhas de visibilidade, estabelecendo seu foco em determinado aspecto da realidade; linhas de enunciação, que produzem discursos, códigos, formas que tem efeito de verdades provisórias, que afetam os corpos e delimitam maneiras de perceber o mundo em meio a esse processo; linhas de força que se relacionam e se conflitam em sua esfera política, relações de poder e hierarquias que organizam as territorialidades e estabelecem espaços de disputas que originam formas e linhas de subjetivação, que se firmam em processos de produção de modos de percepção e regimes de afetabilidade entre os corpos (DELEUZE, 2001).

Para enriquecer a proposição cartográfica foi estabelecida a conexão do conceito de dispositivo com o conceito *chevêtre*. Este se caracteriza enquanto conjunto de objetos e elementos que se dispõe no território fazendo surgir modos de relação a partir dos quais se traçam linhas de errância e linhas costumeiras que dão pistas sobre o direcionamento de produção e corte de fluxos de desejo em meio aos encontros vivenciados entre corpos. Tais elementos podem ser aspectos característicos do território como também podem ser produzidos com o intuito de compor modos de relação (DELIGNY, 2018).

A prática cartográfica propõe a inversão do sentido etimológico da concepção de método, que se origina dos termos gregos *metá* (objetivo traçado à priori) e *hodós* (caminho a ser seguido). Neste sentido, a inversão da proposição resulta na produção de um *hodós – metá*, ou seja, caminhar que traça seus objetivos durante a própria experimentação, delimitando a processualidade produtiva da realidade (PASSOS & BENEVIDES, 2009).

Tal proposição delimita encontros com a multiplicidade de processos que se relacionam, se conectam e se reproduzem em meio à heterogeneidade proliferante. Estas conexões afetivas se efetuam na produção de sentidos, cadeias semióticas em fluxos materiais e imateriais que se traçam neste plano relacional. Esta forma de percepção concebe, portanto, a realidade como processos imanentes de produção que tomam forma rizomática (DELEUZE & GUATTARI, 1995).

Portanto, os dispositivos-*chevêtres* da pesquisa serão nomeados como EMARANHAMENTOS, sendo estas ferramentas para se embrenhar nos nós, atravessamentos, rupturas, tensões, tramas e traçados de linhas de desejo e subjetivação que se efetuam em meio às relações de discentes com a pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos – SP.

É importante constatar que não há consenso entre quais critérios estruturam o método cartográfico, havendo verossimilhanças e diferenças entre pesquisadores que se utilizam da cartografia para realizar pesquisas. Neste sentido, foram utilizadas três referências metodológicas para a constituição deste trabalho: Os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari (DELEUZE & GUATTARI, 1996); Os estudos de Fernando Deligny (DELIGNY, 2018) e os estudos efetuados por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliane da Escóssia e outros pesquisadores brasileiros vinculados a Universidade Federal Fluminense e outras instituições (PASSOS; KASTRUP & DA ESCÓSSIA).

A presente pesquisa tem como objetivo principal operacionalizar a cartografia para analisar as vivências de discentes de pós-graduação em educação nas implicações no que diz respeito às relações com o território da UFSCar, escrita de dissertação ou tese, assim como as variações e desafios que se apresentam nessas relações. Neste sentido, não se pretende estabelecer conclusões gerais acerca deste tipo de população, mas analisar os dados produzidos por discentes em relação às proposições cartográficas no intuito de produzir pistas parciais que possam indicar experiências localizadas neste contexto. Ao longo do texto foram mapeados elementos característicos a pós-graduação em educação neste território, sendo presentes nos relatos de discentes os ganhos pessoais com estas experiências assim como

sintomas de adoecimento que emergiram em meio a esta relação. Também foram mapeadas as influências da conjuntura política nacional em relação ao desmonte gradual da pesquisa científica brasileira, a miséria econômica das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) e a falta de bolsas de pós-graduação que se apresentaram diretamente nos relatos de discentes que se voluntariam a participar da pesquisa. O conjunto de elementos políticos supracitado corroborou o argumento das lógicas de Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, 1990) e do Inconsciente Colonial Cafetinístico (ROLNIK, 2018) operadas na gestão da educação pública brasileira e seus efeitos específicos nas IFES.

Na primeira seção desta dissertação foi efetuada uma análise de conjuntura no que diz respeito a acontecimentos políticos referentes aos programas de pós-graduação brasileiros durante a gestão do governo Bolsonaro nos anos de 2019 e 2020. Foi efetuado um levantamento de reportagens referentes a pronunciamentos do então ministro da educação Abraham Weintraub e do presidente da república entre outros representantes públicos para constatar aspectos micropolíticos presentes nestes discursos que se materializaram em formas legislativas como os cortes de verbas discricionárias em universidades federais, três cortes de bolsas de pós-graduação efetuados no ano de 2019, respectivamente nos dias 9 de Maio, 4 de Julho e 2 de Setembro de 2019, que afetaram todas as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), assim como a proposição do projeto de lei denominado Future-se, que constitui uma série de mudanças legislativas sem precedentes no que diz respeito a processos de privatização da educação pública.

Neste sentido, foi utilizado o conceito de Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, 1990) para compor a análise dos discursos e legislações constatando a prevalência de modos de subjetivação capitalísticos que colocam o capital no centro dos discursos para a justificação de processos de sucateamento da educação pública sob a argumentação de melhoras econômicas para o país. Para enriquecer esta análise foi também utilizado o conceito de Inconsciente Colonial Cafetinístico (ROLNIK, 2018) para constatar a qualidade micropolítica dos discursos analisados sob a proveniência de relações de abuso da vida em processos de cafetinagem, ou seja, a extração da força vital de transformação e criação de corpos humanos, assim como das terras, mares e ares da esfera ecológica em um território no qual as práticas coloniais se atualizam na medida em que se relacionam com o capitalismo em sua dobra neoliberal e financeirizada no contexto contemporâneo.

Na segunda seção desta dissertação foi efetuada uma explicação teórica acerca das três referências provenientes dos usos do método cartográfico para a criação dos EMARANHAMENTOS enquanto ferramenta para análise das vivências de discentes de pós-graduação em educação em sua multiplicidade de implicações. Neste sentido, foram apresentados nesta seção os encontros vivenciados pelo presente cartógrafo que constituíram a matéria prima sob a qual os EMARANHAMENTOS foram criados no período anterior ao surto pandêmico do novo Coronavírus em Março de 2020. Tal acontecimento demandou que a modificação dos EMARANHAMENTOS, que anteriormente se configuravam enquanto práticas grupais entre discentes que se voluntariariam a fazer parte da pesquisa, para um formato individual e digital no uso de *softwares* de vídeo conferência e proposição de práticas artísticas para discentes que se encontravam em isolamento social neste período.

A partir da terceira seção foram expostos os dados produzidos por meio da cartografia com a utilização de uma mesa de trabalho onde foram produzidas quatro pranchas que foram organizadas por meio de analogias como suporte para favorecer o processo de análise de imagens (DIDI-HUBERMAN, 2018). Neste sentido, as pranchas foram utilizadas para conduzir o processo de apresentação das narrativas dos discentes por meio dos relatos em entrevista e dos vídeo-relatos com a intenção de que os dados produzidos não sejam interpretados à partir de discussões teóricas, mas que sejam os resultados à partir das ferramentas metodológicas produzidas na pesquisa.

Mapeando acontecimentos nas IFES em 2019 e 2020

Ao analisar o planejamento de investimentos relacionados a programas de pós-graduação em âmbito nacional, o que se evidencia é um constante processo de redução de investimentos e precarização do funcionamento destas instituições no que diz respeito a condições de produção de pesquisa científica. Este processo de sucateamento está previsto no PNPG 2011-2020 e se explicita em face à conjuntura do governo atual.

O PNPG 2011-2020 (Plano Nacional de Pós-Graduação) demonstra interesses estatais voltados para a expansão da pós-graduação no sentido de agregar o Brasil a posição de quinta economia mundial. Tal façanha seria proporcionada pelo estabelecimento de uma Agenda Nacional de Pesquisa que visa principalmente: A exploração de recursos naturais (Amazônia, Costa marinha do Oceano Atlântico e pré-sal); Investimentos em um plano espacial nacional; Políticas nucleares; Saúde pública; Ensino médio e educação básica; Problemas ligados ao clima; Energia e questões sociais “pertinentes” (BRASIL, 2009). As implicações políticas em relação à pós-graduação visam principalmente o investimento em pesquisas voltadas para produção e inovação tecnológica, por gerarem conhecimento imediatamente comercializável, e correção da disparidade existente entre doutorandos de pós-graduação no país – sendo sua maioria de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Letras e Artes, compondo 31%, seguidos de 27% em Ciências da Saúde e Biológicas e 11% em Engenharias (BRASIL, 2009).

O PNPG 2011-2020 também visa à entrada única em programas de doutorado, extinguindo gradualmente os programas de mestrado; A internacionalização da pós-graduação; O aumento de cursos de pós-graduação com nota 7 por meio de maior critério na avaliação de publicações e favorecimento de cursos com essa nota na flexibilização de critérios de pesquisa. Estas medidas serão acompanhadas de maior entrada de capital privado nas instituições de ensino superior por meio de um modelo de Tríplice Hélice (BRASIL, 2009).

O que não necessariamente leva em consideração a qualidade da produção científica das instituições de ensino superior e muito menos a qualidade de vida dos sujeitos inseridos nestas instituições. Também desconsidera a possível extinção de múltiplos cursos de pós-graduação em vias dos critérios exigidos pela Agenda Nacional de Pesquisa, assim como a extinção de políticas públicas e recursos que garantem acessibilidade e permanência estudantil.

Os efeitos diretos da Agenda Nacional de Pesquisa, em conjunção com a gestão atual de governo se explicita, portanto em cortes significativos de investimento em várias áreas de pesquisa no que diz respeito à remuneração de docentes e funcionários técnico administrativos, bolsas de pesquisa de pós-graduação e não abertura de concursos para ocupar vagas de docentes que estão se aposentando, estabelecendo grande prevalência de contratações de substitutos e sobrecarregamento de funções de docentes que se encontram na posição de assumir demandas para além do estabelecido por sua função.

No primeiro semestre de 2019 o governo federal anunciou o corte orçamentário de 30% em universidades federais, afetando principalmente despesas discricionárias como pagamento de contas de água, energia elétrica, funcionários terceirizados, bolsas de auxílio a estudantes, aquisição de equipamentos e investimentos em infraestrutura (AGOSTINI, 2019). Vindo de um histórico de cortes sem reposição nos últimos cinco anos, o ministro da educação Abraham Weintraub alega que o corte orçamentário se direcionaria principalmente a instituições com desempenho acadêmico “fora do esperado” e que estivessem promovendo “balbúrdia”, explicitando clara declaração de perseguição política a instituições que organizaram protestos contra o governo federal neste período (OLIVEIRA, 2019).

Dentre as universidades perseguidas estão a UnB, UFF e UFBA. Ironicamente, as instituições citadas (que sofrem cortes orçamentários desde 2014) apresentaram melhora no ranking internacional do *Times Higher Education (THE)*:

O ranking da publicação britânica THE, um dos principais em avaliação do ensino superior, mostra que UnB e UFBA tiveram melhor avaliação na última edição. Na classificação das melhores da América Latina, a UnB passou da 19ª posição, em 2017, para 16ª no ano seguinte. A UFBA passou da 71ª para a 30ª posição. A UFF manteve o mesmo lugar, em 45º (PALHARES, 2019).

Logo em seguida ao anúncio de cortes orçamentários nessas universidades foi feito o anúncio de que esta medida valeria para todas as universidades e institutos federais e que seria efetuada de maneira isonômica nas despesas discricionárias, se apresentando como congelamento de uma parcela das verbas de orçamento federal em todos os ministérios. Os valores de contingenciamento totalizaram R\$ 29 bilhões, sendo R\$5, 83 bilhões relacionados à área da educação (MARTELLO, 2019).

Os dados levantados apontam uma gestão governamental que não estabelece previsões razoáveis para seus planejamentos e demanda das instituições de ensino superior que continuem mantendo produção acadêmica de qualidade com o mínimo de recursos possível.

No primeiro semestre do ano de 2019 muitos docentes e discentes não sabiam se haveriam recursos para que as universidades federais continuassem funcionando no semestre seguinte. As implicações do jogo de forças político, com declarações escrachadas vindas do MEC na anúncio de perseguições ideológicas, também levantam a hipótese de uma tática de poder vetorizada por escândalos que visariam desestabilizar mobilizações política em universidades públicas. Uma declaração aponta o corte, outra diz que a verba foi restabelecida, causando um movimento constante de abalos na comunidade acadêmica.

A UFSCar sofreu efeitos diretos do contingenciamento de verbas anunciado pelo MEC no primeiro semestre de 2019. O bloqueio foi equivalente a R\$ 19, 4 milhões do orçamento para despesas de investimento, sendo R\$ 16, 7 milhões em relação a despesas de custeio (pagamento de serviços terceirizados, contas de água e energia elétrica e material de consumo) e R\$ 2,7 milhões para despesas de investimento (aquisição de equipamentos e obras), não afetando o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil) (G1, 2019).

A UFSCar trás um histórico de queda de 51% do orçamento entre os anos de 2013 e 2018. Este percentual se acentua na medida em que não houve reajustes de investimentos de acordo com a inflação, sendo a verba investida próxima aos valores do orçamento de 2010, enquanto a inflação acumulava 63,4% em 2018. Os cortes afetaram principalmente contratos com empresas de terceirização que prestam serviços de limpeza e segurança e verbas para a manutenção da instituição (ASSIS, 2018).

Dentre os cortes de verbas e/ou congelamento de investimentos na área da educação em âmbito nacional, a tendência que se apresenta geralmente estaria relacionada às verbas discricionárias, mantendo intocados os orçamentos previstos para pagamento de docentes e funcionários técnico administrativos. Porém, no ano de 2020 começaram a surgir casos que afetam esses valores como, por exemplo, como relatado por Reinaldo Centoducatte, reitor da UFES:

Em 2019, a gente começou Janeiro faltando R\$ 150 milhões para cobrir os 12 meses de folha de pagamento. Mas houve suplementação orçamentária ao longo do ano e deu certo. Neste ano, o rombo é de R\$ 192 milhões. [...] Em tese, não está proibido repor as vagas de professores. Mas não tem orçamento. (ALFANO, 2020).

O Ministério da Educação e Cultura tem argumentado que a pasta vem perdendo investimentos a cada ano. Entre 2019 e 2020 a diferença de investimentos foi de R\$ 2,7 bilhões (caindo de R\$ 74, 6 bilhões para R\$71,9 bilhões em 2020), o que demonstra que o

panorama não é de ampliação de recursos para garantir a qualidade das instituições, mas um movimento de recessão (ALFANO, 2020).

Tais implementações políticas ainda resultam no movimento de passar por cima de direitos estabelecidos por lei como não pagar progressão de carreira, promoções, retribuições por titulação, incentivo à qualificação, gratificação por encargo de curso e concurso, adicional noturno, auxílios à saúde, auxílio natalidade, pré-escolar, pela realização de bancas, entre outros, como é o caso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (ALFANO, 2020).

No início do ano de 2020 o MEC enviou um ofício vedando o pagamento dos benefícios citados acima sob a justificativa da perda do valor de R\$ 2,7 bilhões de investimentos da pasta. Neste ofício também consta a suspensão de contratação de profissionais, privando as instituições de abrirem concursos neste ano e deixando suspensas as contratações de professores que já haviam passado por concurso no ano anterior. O posicionamento das instituições varia, algumas estão mantendo o pagamento dos benefícios e outras estão acatando ao ofício (OLIVEIRA & NÉRI, 2020).

O ofício produz como efeito um uma sobreposição legislativa, na qual a Lei de Responsabilidade Fiscal se conflita com a Lei Trabalhista no que diz respeito ao pagamento de benefícios. A contradição acarretará em uma grande quantidade de processos de judicialização de casos (OLIVEIRA & NÉRI, 2020).

Diante da defasagem de direitos e diminuição de investimentos nas instituições e a proposição de entrada de capital privado em universidades públicas, o então ministro da educação Abraham Weintraub, junto ao MEC, propôs em Julho 2019 (após os anúncios de cortes em Abril e Março do mesmo ano) um programa denominado Future-se¹. Ele se justifica diante do argumento de que ele daria maior autonomia financeira às universidades e institutos federais com a promessa de que as levaria a um futuro próspero de empreendedorismo e inovação. Isso resultaria na aliança entre as instituições de ensino superior e organizações sociais.

¹ Cabe ressaltar que durante a gestão do governo Bolsonaro o Ministério da Educação se encontra em grande instabilidade política. Ricardo Vélez Rodrigues, primeiro ministro da educação nomeado por esta gestão, exerceu seu cargo durante menos de três meses. Em seguida, a pasta foi assumida por Abraham Weintraub, que exerceu seu cargo durante um ano e dois meses, deixando a pasta no dia 19 de Junho de 2020. Posteriormente Carlos Alberto Decotelli é nomeado para o cargo, pedindo demissão cinco dias depois, antes de assumir o cargo oficialmente, sob a acusação de seu currículo conter informações falsas assim como de ter cometido plágio em sua dissertação de mestrado. A pasta, em meio à crise institucional provocada pelo novo Coronavírus, ficou sem ministro até o dia 16 de Julho, quando Milton Ribeiro assumiu o cargo oficialmente. Portanto, em menos de três anos, o governo Bolsonaro teve quatro ministros da educação. O projeto Future-se não chegou a ser votado e implementado até então, embora, ele seja um exemplo de materialização legislativa no que diz respeito aos valores que sustentam a gestão da educação durante este governo.

O programa é composto por três eixos: Gestão, governança e empreendedorismo; Pesquisa e inovação; Internacionalização. No que diz respeito ao primeiro eixo, ele delimita diminuir o gasto das instituições públicas de ensino técnico e superior com pessoal (principalmente docentes e funcionários técnico administrativos ativos, inativos ou aposentados); estabelecer requisitos de transparência, auditoria externa e *compliance*; Criar um ranking com premiações para instituições mais eficientes nos gastos; Estímulo ao uso de imóveis da União e arrecadação por meio de contratos de cessão de uso, fundos de investimento e parcerias público-privadas; Propiciar meios para que departamentos das instituições arrecadem fundos próprios, com estímulo de competição entre estes; autorizar *naming rights*, ou seja, que empresas possam comprar direitos para nomear os campi ou edifícios dos mesmos, estabelecendo uma tática de *marketing* que favoreceria a revitalização e investimento em infraestrutura e equipamentos (MEC, 2019).

Quanto à pesquisa e inovação a proposta é a de instalação de centros de pesquisa e inovação e parques tecnológicos; favorecer espaço para consolidação de startups em meio às instituições acadêmicas; Garantir aproximação entre as instituições e empresas para investimento de recursos privados em pesquisas científicas e premiação de projetos considerados inovadores (MEC, 2019).

Quanto à internacionalização o incentivo ao intercâmbio de discentes e docentes com foco na pesquisa aplicada; Revalidação de títulos e diplomas estrangeiros de universidades públicas ou privadas do exterior; Facilitar acesso a promoção de disciplinas em plataformas online; Facilitar parcerias com instituições privadas para publicação de artigos em periódicos fora do país e possibilitar bolsas de estudantes atletas brasileiros e instituições estrangeiras (MEC, 2019).

O projeto trás consigo uma gama de alterações legislativas não explicitadas em sua campanha publicitária assim como não evidencia estudos que comprovem sua viabilidade e planejamento sem a consulta de referências científicas e acadêmicas diante da complexidade das mudanças propostas:

A tentativa de identificar os nexos entre os diversos temas nele (PL) contidos exige enfrentar um texto que, pretendendo implementar um “programa”, não contém qualquer análise da situação do financiamento das universidades e IFs e, igualmente, das políticas de ciência e tecnologia e, tampouco, das políticas de pesquisa e desenvolvimento, considerando o estado geral das forças produtivas no país e seus nexos com a economia mundial. Agrava o fato de que os projetos nele contidos igualmente não contém referências e estudos de viabilidade para torná-lo inteligível (LEHER, 2019).

O Future-se modifica 16 leis, dentre elas as Leis nº 8.010/1990, 8.032/1990, 8.313/1991, 8.248/1991, 9.249/1995, 9.250/1995, 9.394/1996, 9.532/1997, 9.637/1998, 9.991/2000, 10.735/2003, 10.973/2004, 11.196/2005, 12.550/2011, 12.772/2012, 13.243/2016 (LEHER, 2019 e RAMALHO *et al.*, 2019) ao modo de ameaçar o funcionamento das instituições e sua autonomia de gestão, contradizendo o próprio *slogan* de sua campanha publicitária:

A amplitude do disposto nestas leis confirma que está em curso uma mudança substantiva no marco legal da educação superior (LDB), da ciência e tecnologia (importações, informática e automação, inovação tecnológica, marco legal), comercialização de energia elétrica, cultura (Pronac, lei de incentivo à cultura), de normas tributárias (imposto de renda, Lei do Bem, lucros auferidos no exterior, regime especial de tributação para plataforma de exportação T.I.), organizações sociais (lei das OS, Projeto de Interesse Social), carreira do magistério do ensino superior, EBSEH. (LEHER, 2019).

Sendo alguns dos elementos principais a substituição da gestão de fundos via MEC por OSs, financiamentos por meio de contratos de gestão, estabelecimento de fundos diversos advindos de várias origens (sendo estas empresas nacionais ou internacionais advindos de isenções fiscais e incentivos tributários), a possibilidade de validação de diplomas de cursos de ensino superior no exterior por meio de universidades particulares que não possuem cursos de doutoramento (abrindo um grande precedente para fraudes), abertura de precedentes para ensino em formato EAD no exterior, estabelecendo comércio de cursos à distância de maneira internacional, subordinação da CAPES aos fundos da OSs (esvaziando sua autonomia e esgotando seus acordos com as instituições acadêmicas), descaracterização do regime de dedicação exclusiva de docentes, estimulando a prática empreendedora competitiva entre pares e precedentes para que estes busquem lucros pessoais, modificação da dedicação pública de hospitais universitários, abrindo precedentes para pagamento de leitos via planos de saúde, perseguição ideológica sob vias de discursos anti-comunistas (sendo estes direcionados a qualquer posicionamento em oposição a gestão de governo atual) e responsabilização de gestores por meio de prêmios e punições (LEHER, 2019).

A utilização de organizações sociais abre precedentes para contratação de docentes via CLT, o que explicita um processo seletivo que pode ameaçar a pluralidade de vozes e valores éticos existentes em instituições de ensino superior, criando uma espécie de filtro ideológico diante de um governo que se sustenta sob a produção de discursos moralistas.

O PL Future-se se apresenta com caráter facultativo em contexto de grande sucateamento dos investimentos de instituições de ensino superior. Sua primeira versão foi rejeitada por mais de 30 universidades federais de um total de 63 instituições, sendo que algumas não se pronunciaram publicamente, e provocou grande repercussão negativa da sociedade acadêmica (PALMEIRA SOBRINHO, 2019).

Junto à aprovação da PEC 95, que congela investimentos na saúde e na educação pública por vinte anos (conhecida como PEC do Fim do Mundo), a Reforma da Previdência, aprovada também em 2019, o Future-se explicita os valores e interesses da gestão do governo Bolsonaro a promulgar ataques a políticas públicas com caráter de bem estar social implementadas durante os governos petistas. Trata-se de um programa neoliberal que vai na contramão da garantia básica de direitos para a maioria da população e que favorece uma minoria em detrimento da precarização de serviços da maioria em movimento constante de enfraquecimento das instituições públicas e tentativas de empurrar a entrada de serviços privados, resultando na marginalização das camadas populares, as colocando cada vez mais em vulnerabilidade:

O Future-se é um programa imposto num contexto de chantagem e destruição da educação superior. Esse ataque à educação vem junto com a tentativa pilhagem das riquezas nacionais e junto com a tentativa de retirar da universidade pública a função de autarquia, subordinando-a ao regime de direito privado e a uma constelação de contratos precários em relação a docentes e demais servidores, extinguindo-se conquistas da cidadania, tais como: a exigência do concurso público; a transparência das contas públicas; a valorização do docente; e a estabilidade dos servidores públicos em geral (PALMEIRA SOBRINHO, 2019).

Ainda em conjunção com as políticas do atual governo no que diz respeito ao contingenciamento de verbas e proposição de entrada de investimentos privados em instituições públicas soma-se uma grande quantidade de cortes de bolsas de pós-graduação. Esses cortes foram anunciados pelo menos três vezes durante o ano de 2019. Diante da dinâmica de iniciar o ano com orçamento previsto já insuficiente para as políticas na área da educação, a CAPES anunciou o “bloqueio preventivo” de 3.474 bolsas de pesquisa de pós-graduação no dia 9 de Maio de 2019.

Este bloqueio se justificou pelo argumento de que essas bolsas de pesquisa estariam ociosas. Há uma contradição diante dessa justificativa, tendo em vista de que essa ociosidade se refere ao período de algumas semanas no qual discentes concluem o processo de titulação (mestrado, doutorado ou pós-doutorado), deixando a bolsa, que passa por um processo de

encaminhamento a outro discente. O que delimita uma atitude irresponsável para com ingressantes que eventualmente se candidatam em editais de bolsas e, por muitas vezes, pedem demissão de empregos ou mudam de cidade (ou até de estado) com a certeza de que teriam uma bolsa de estudos para se sustentar durante a pós-graduação (RODRIGUES, 2019).

No dia 4 de Junho de 2019 foi anunciado um segundo corte. Desta vez destinado à programas de pós-graduação com nota 3 e programas com nota 4 que caíram para nota 3 no ano, foram “congeladas” 2,7 mil bolsas de pesquisa, sendo estas 2.331 bolsas de mestrado, 335 de doutorado e 58 de pós-doutorado (RODRIGUES, 2019). Este segundo corte, efetuado sem precedentes, afetou bolsas que já haviam sido concedidas por meio de processos seletivos em várias universidades federais. Mais uma vez, diante da justificativa da ociosidade, bolsas de pesquisa chegaram a ser canceladas, causando frustração e constrangimento por parte de pesquisadores (TENENTE & OLIVEIRA, 2019).

No dia 2 de Setembro de 2019 a CAPES anunciou um terceiro corte de bolsas de pós-graduação. Desta vez no total de 5.613 bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, totalizando cerca de 11 mil bolsas cortadas no ano. O anúncio já explicita que estas bolsas não serão oferecidas nos próximos quatro anos, justificando a economia de R\$544 milhões. Neste contexto também foi anunciado que o orçamento da CAPES para o ano de 2020 havia sido cortado pela metade pelo MEC. Foram reservados R\$ 2,2 bilhões para as instituições frente aos R\$ 4,25 bilhões previstos (CARVALHO, 2019).

Este contingenciamento afetou também o CNPq, causando a suspensão da divulgação de resultado de um processo seletivo de bolsas de pós-graduação no exterior e adiando a segunda fase da seleção. Este edital previa a liberação de R\$ 60 milhões em duas fases. Deste valor não foram entregues R\$ 9 milhões (G1, 2019). Tal medida prejudicou várias entidades, interrompendo processos de pesquisa. Um conjunto destas entidades publicou uma nota de repúdio em resposta ao corte de verbas do CNPq:

Historicamente e em todos os países com boa produção científica, a pesquisa com diálogo nacional e internacional se faz com regularidade e planejamento. As inscrições para a seleção de bolsas especiais no país e exterior significam protocolos entre universidades, diálogo com supervisores no Brasil e no exterior. Não é possível produção científica quando pesquisadores não podem planejar suas ações e ao inscrever-se em um edital não sabem se ele existirá até o final (ANPED *et al.*, 2019).

O que se evidencia diante do posicionamento das instituições de governo, no que diz respeito ao ensino superior, é o fato de que durante estes dois anos não houve a produção de

políticas significativas que pudessem favorecer o desenvolvimento da ciência brasileira, assim como, de garantias mínimas para a funcionalidade das instituições. Uma governança que não efetua planejamentos, não apresenta estudos, não dialoga com integrantes da comunidade acadêmica e, arbitrariamente, sem argumentos coerentemente fundamentados, desmonta políticas produzidas nos últimos anos sob a justificativa da ausência de recursos. Como fica evidente na proposição do programa Future-se, o interesse da atual gestão do governo se volta a um movimento de destruição de legislações para processos de privatização de instituições de ensino superior, colocando no centro do debate os investimentos financeiros e possível produção de tecnologia imediatamente comercializável, marginalizando a característica fundamental destas instituições: a de produzir ciência de maneira pública, acessível e de qualidade.

Regimes hegemônicos de subjetivação: Capitalismo Mundial Integrado e Inconsciente Colonial Cafetinístico.

Tais eventos explicitam a prevalência de modos de subjetivação capitalísticos que colocam no centro das relações, públicas ou privadas, a reprodução do capital em uma lógica homogeneizante que resulta em processos de invisibilização da multiplicidade de problemáticas presentes em todo tecido social (GUATTARI, 1990). Como, por exemplo, nos anúncios de corte de bolsas efetuados pelo MEC e pela CAPES, o centro do discurso é o dinheiro, e não a impossibilidade de efetuar pesquisas por parte de docentes e discentes dos programas de pós-graduação. Anunciam a economia de R\$544 milhões, como no dia 2 de Setembro de 2019, mas não há garantia de que esse dinheiro de fato estaria disponível e para que fins ele seria investido, sendo proposta a ideia de que haveria um lado positivo no corte de milhares de bolsas de estudo de pós-graduação.

Guattari propôs compreender a lógica capitalista contemporânea, pós-industrial e neoliberal, enquanto Capitalismo Mundial Integrado, ou CMI, partindo da premissa de que seu objeto nesta configuração se dá em um bloco produtivo-econômico-subjetivo. Neste sentido, as mercadorias produzidas pelo CMI, além de materiais, se apresentam como bens imateriais, ganhando a forma de modos de subjetivação constituídos de valores éticos, morais, de saberes, de discursos e maneiras de se relacionar socialmente, ou seja, de uma série de códigos socioculturais que configuram regimes semióticos, sendo quatro os principais: Regimes semióticos econômicos (instrumentos monetários, financeiros, contábeis...),

jurídicos (títulos de propriedade, legislação e regulamentações burocráticas...), técnico-científicos (programas, estudos, pesquisas, diagramas, tecnologias...) e de subjetivação (equipamentos coletivos, arquitetura, convenções socioculturais...) (GUATTARI, 1990).

Considerando que as instituições de ensino superior tem papel privilegiado na manutenção de tais regimes semióticos, em especial na sua forma técnico-científica na produção de pesquisas, estudos, planejamentos, discursos que se materializam na forma de tecnologias, estes espaços são atravessados por formas flexíveis de poder vetorizadas por diversas instâncias e orientadas pelos modos capitalísticos de subjetivação, sendo cada vez mais centralizada na reprodução de capitais e cada vez mais afastada da realidade material (GUATTARI, 1990).

Efetivamente os modos capitalísticos de subjetivação que circulam em instituições públicas de representação se materializam na forma de proposições que visam a diminuição de gastos necessários para a manutenção de políticas de bem estar social. Em um contexto histórico no qual foi aprovada uma reforma da previdência e o congelamento de gastos nos setores de saúde e educação pública durante o período de vinte anos (PEC 95), se pode constatar a arbitrariedade destrutiva desses modos, no sentido de que tais cortes de gastos se apresentam como ganho a ser comemorado por parlamentares ao mesmo tempo em que grandes camadas populares, que já se encontravam em contexto de falta de acesso a educação e saúde pública de qualidade, são jogadas em uma situação de negligência de estado sem precedentes.

Os dismantelamentos legislativos em curso desde o Golpe de 2016² reforçam o estabelecimento de posições hierárquicas em meio às organizações sociais brasileiras, reproduzindo três modos de subjetivação característicos das sociedades capitalísticas inseridas no CMI: A produção de subjetividade serial correspondendo às classes assalariadas; a imensa massa de não-garantidos, fadados a informalidade laboral e a precariedade da vida e, por fim, as subjetividades elitistas que correspondem as camadas dirigentes da população (GUATTARI, 1990).

A declaração do então ministro da educação Abraham Weintraub na cerimônia solene “Destaques da educação fundamental”, promovida pelo MEC no dia 9 de Setembro de 2019,

² Não há consenso no que diz respeito a nomear o processo de saída de Dilma Rousseff de sua gestão enquanto um golpe de estado ou um processo legítimo de *impeachment*. Neste sentido, ao nomear tal acontecimento enquanto um golpe de estado se explicita o caráter de manipulação institucional na articulação dos poderes legislativos e judiciários na constituição de micropolíticas por meio de discurso promulgados via mídia para o alavancamento da opinião popular em apoio a um processo institucional de *impeachment*, mesmo não havendo evidências o suficientes no caso que pudessem acusar Dilma de crime de responsabilidade.

torna evidente tais premissas elencadas anteriormente na forma de um discurso meritocrático. Além de pronunciar abertamente para uma plateia de crianças, adolescentes, gestores e professores, que “O Brasil só tem espaço para os melhores”, o então ministro acentua que a educação de qualidade “não é para garantir o futuro das crianças, mas garantir que sejam livres e fortes para pensar por si mesmos e ter uma profissão e uma renda sem depender de bolsa” (BRASIL 247, 2019). No que diz respeito a declaração de que estudantes não dependam de bolsas, Weintraub se refere ao Bolsa Família, programa de assistência social criado durante a gestão do governo PT, comprovadamente relevante para redução de 15% da pobreza e 25% da extrema pobreza no Brasil nos últimos quinze anos (DE SOUZA *et al.*, 2019).

O discurso meritocrático se apresenta enquanto manutenção das três subjetividades características do modo capitalístico de subjetivação na configuração do CMI. Weintraub pronunciou essas declarações na mesma semana em que anunciou o terceiro corte de bolsas de pós-graduação efetuado pela CAPES, em 2 Setembro de 2019. Neste sentido, a defasagem institucional que afeta todas as instituições públicas de ensino, acompanhada de um discurso meritocrático, evidenciam um plano de manutenção do *status quo* capitalístico, mantendo as elites que acessam o ensino fundamental e médio em instituições privadas, e universidades públicas no ensino superior, no lugar de privilégio de assumir lugares de decisão nas organizações sociais brasileiras enquanto estudantes no sistema público de ensino se deparam com a necessidade de acessar instituições privadas de ensino superior, por não conseguirem competir com as classes elitistas em processos seletivos para as IES públicas, configurando um estilo de vida precário de assumir postos de trabalho subalterno para pagar seu acesso à educação privada de qualidade inferior, vislumbrando ocupar o lugar de classe trabalhadora assalariada durante o restante de suas vidas. Tais cenas corroboram a famosa constatação do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro: “A crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.

A prevalência dos modos de subjetivação capitalísticos ainda se expressa na perseguição e precarização de cursos de ciências humanas, como é o caso da proposição feita pelo presidente Jair Bolsonaro, corroborada pelo ministro da educação, de que se deveriam diminuir os investimentos em cursos de ensino superior de filosofia e sociologia, alegando que “O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina”, ainda concluindo seu raciocínio capitalístico com as colocações de que “A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando

para os jovens a leitura, a escrita e o fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”. (CERIONI, 2019). A argumentação voltada para a produção de conhecimentos imediatamente comercializáveis endossa a proposição de uma educação plenamente tecnicista voltada exclusivamente para o mercado privado. Neste sentido, é evidente a ideia de retirada das funções públicas e críticas da ciência brasileira para um modelo cada vez mais vulnerável a exploração capitalística em seus moldes neoliberais.

Outras colocações efetuadas pelo então ministro da educação Abraham Weintraub contribuíram para a produção micropolítica de uma explícita perseguição ideológica para com docentes da educação básica. No dia 28 de Abril de 2019 o então ministro endossou a prática de filmagem de professores em sala de aula por discentes, alegando que este seria um direito individual. Sob a afirmação “professor tem que ensinar e não doutrinar”, o ministro promove uma postura de vigilância de discentes sobre o trabalho de docentes em um contexto no qual já são características das escolas públicas as ameaças e agressões para com professores. O Brasil é o primeiro colocado no *ranking* de violência contra professores, produzido por uma pesquisa efetuada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com mais de cem mil professores em trinta e cinco países (FLACSO, 2019).

Contextualizando vetores de subjetivação ainda presentes na relação entre docentes e discentes, e na tentativa de perseguir as práticas didáticas de professores críticos na abordagem de temas estigmatizados como religião, política, gênero e sexualidade, no ano de 2014 circulou pelo congresso a proposição da PL 7180/14 nomeada de “Escola sem partido”. A proposta foi feita pelo deputado Erivelton Santana (PSC-BA), que constitui um instrumento legislativo de perseguição a supostas “doutrinas” que estariam sendo promovidas por docentes da educação pública. Neste sentido, a PL se pauta na argumentação de que os valores de ordem familiar, portanto relacionados à educação moral, sexual e religiosa de discentes, deveriam prevalecer diante da educação formal efetuada por docentes das instituições de ensino públicas (NEVES, 2014).

A proposição de um programa como o Future-se sem a apresentação de estudos que comprovem sua eficácia, sem consulta da comunidade acadêmica, em meio a discursos anticientíficos e perseguições ideológicas, se torna uma consistente materialização dos modos capitalísticos de subjetivação no que diz respeito a uma inconsequente e destrutiva orientação para a produção de conhecimentos teóricos e técnicos enquanto mercadoria comercializável internacionalmente. Afinal, a precariedade da condição da IES, utilizada como argumento

para a implementação de tais políticas, é produzida pelas próprias instâncias públicas e justificada por um constante processo micropolítico de acusações e ataques a comunidade acadêmica por meio da produção de narrativas persecutórias que cativam uma parte da população.

Alegar que as IES teriam autonomia financeira na implementação do Future-se é um eufemismo para a privatização das instituições, o que é uma ameaça a sua autonomia científica, que já se encontra sujeitada a lógica neoliberal de produção no que diz respeito ao delirante processo compulsivo de produção de publicações. Constatar que o Brasil não produz tecnologia de maneira razoável se torna contraditório na medida em que a manutenção de nosso sistema econômico colonial e extrativista é fruto das constantes negociações de deputados com empresas privadas em uma lógica de produção e exportação de matéria prima (mineração e agricultura, por exemplo) que, além de colocar o país na condição sujeitada de importar tecnologias a preços altos, opera de maneira inconsequente e destrutiva nos ecossistemas em território nacional. Tal lógica colonial de produção corrobora o argumento de que “O Brasil é o celeiro do mundo”.

Tais constatações explicitam a condição constituinte do CMI de produzir crises ecológicas no que diz respeito às ecologias sociais, mentais e ambientais. O panorama apresentado demonstra uma grande contradição da era contemporânea no que diz respeito ao movimento de grandes avanços técnico-científicos em paralelo ao grande avanço da devastação das formas vivas presentes na crosta terrestre e a produção de miséria e vulnerabilidade humana. (GUATTARI, 1990).

Na atualização do pensamento teórico acerca do CMI, Suely Rolnik propôs o conceito de Inconsciente Colonial Capitalístico para pensar esse complexo de problemáticas políticas, sociais, subjetivas e econômicas no que diz respeito à atualização dos processos de exploração colonial, constituídos desde o final do Séc. XV, em sua configuração contemporânea – financeirizada, neoliberal e globalitária - no Séc. XXI, no Brasil (ROLNIK, 2018).

Segundo Rolnik, o Inconsciente Colonial Capitalístico se tornou um sistema hegemônico de subjetivação a partir da década de 1970, sendo caracterizado pela transmutação das relações de trabalho no que diz respeito aos seus modos de exploração que se diferenciam do modelo fordista. Neste sentido, as relações de exploração, que Rolnik delimitou como relações de cafetinagem, não se apropriam somente da força de trabalho, mas da própria vida em sua potência de criação e transformação e dos modos de cooperação necessários para a efetuação desses processos em sua singularidade. Um dos exemplos de

atuação política para a configuração destes modos de exploração se dá no constante processo de diluição dos Estados de direito e das leis trabalhistas (ROLNIK, 2018).

Neste sentido, a cafetinagem da força vital, característica fundamental do regime colonial capitalístico, não se dá somente na exploração de corpos humanos:

É a força vital de todos os elementos de que se compõe a biosfera que é por ele expropriada e corrompida: plantas, animais, humanos, etc. São também cafetinados os outros três planos que formam o ecossistema planetário, dos quais depende a composição e manutenção da vida: a crosta terrestre, o ar, as águas (ROLNIK, 2018, p. 104).

Ao tratar de processos de exploração da força vital, Rolnik traçou um conceito epistemologicamente pautado na concepção de desejo presente na obra de Deleuze e Guattari. Neste sentido, no que foi delimitado enquanto fluxos de desejo que investem modos de subjetivação, Rolnik delimita a concepção de força vital para elaborar o pensamento acerca da cafetinagem destes fluxos. Traçar uma relação entre a paisagem contemporânea e as imagens do Brasil colonial do Séc. VX atualiza a imagem traçada por Darcy Ribeiro na célebre frase: “O Brasil é um moinho de gastar gente”.

A superfície topológico-relacional na qual se dão as relações entre corpos se configura na coexistência entre formas e forças. A existência das formas se dá por meio da constituição de códigos socioculturais, políticos, econômicos que se constituem em modos materiais e imateriais, estabelecendo os regimes de representações pelos quais se interpretam os sentidos das experiências por meio da percepção (os sentidos do corpo) e das emoções psicológicas (sentimentos do corpo). Portanto, são responsáveis por constituir processos de produção de realidade que possibilitam a experiência subjetiva que denominamos enquanto sujeito, configurando sua capacidade pessoal-sensorial-sentimental-cognitiva. Tal capacidade ganha poder desmesurado no regime colonial capitalístico, sendo a concepção de subjetividade reduzida ao sujeito, portanto indivíduo, fazendo jus a etimologia da palavra, enquanto uma experiência que traça limites rígidos para sua existência humana, a investindo de discursos essencialistas e deterministas (ROLNIK, 2018).

Por outro lado, as forças configuram a matéria constituinte das formas. Não há forma que não seja expressão de forças que existiram ou existem na superfície topológico-relacional. As forças são experienciadas em corpos humanos por meio de *perceptos*, constituintes de uma esfera de percepção que excede os códigos de representação vigentes, e os *afectos*, que são perturbações, “emoções vitais” que deslocam movimentos no corpo em busca da produção de

novos códigos para que estes ganhem expressividade. Afetos e perceptos não possuem imagem e não condizem com os códigos socioculturais vigentes, sendo qualidades de força, são compreendidos pelos sujeitos por meio da esfera do saber-do-corpo, ou seja, sua capacidade extrapessoal-extrasensorial-extrapsicológica-extrassentimental-extracognitiva. Tal capacidade é responsável pela possibilidade de existir no plano-topológico relacional, sendo esta a força vital, a força do mundo em nós. Neste sentido, o regime hegemônico de subjetivação que configura o Inconsciente Colonial Capitalístico delimita, ao promulgar uma micropolítica de redução ao sujeito, cria processos de dissociação do saber-do-corpo, o reduzindo a esfera individual e impedindo a emergência de novos modos de subjetivação (ROLNIK, 2018).

A tensão entre formas e forças se dá em um processo paradoxal que nunca atinge estabilidade plena, sendo a tensão desta relação constante, variando apenas em graus de intensidade. Neste sentido, as formas presentes no mundo são resultados de forças anteriores que estabelecem uma relação de fricção com as forças atuais que, por muitas vezes, resulta em processos de impedimento da expressão dos mundos em estado virtual gerados pelo arranjo de forças presentes. Tal dinâmica se dá em processos que impulsionam a subjetividade para conservação das formas vigentes em que a vida se encontra materializada e movimentos de conservação da vida em sua potência de germinação. Portanto, a sensação de estranhamento provocada pelo paradoxo entre formas e forças mobiliza a ação do desejo, que se efetua enquanto micropolítica (ROLNIK, 2018).

O regime de subjetivação hegemônico do Inconsciente Colonial Capitalístico se constitui por meio de relações de abuso da vida, fabricando subjetividades fragilizadas para a efetuação da extração da força vital. Neste sentido, o regime vetoriza, por meio de narrativas, micropolíticas reativas que se pautam na noção de que o sujeito é uma entidade cristalizada, estabelecendo um todo indivisível e imutável. Portanto, as forças presentes, que não encontram expressão, são vivenciadas enquanto perturbações aterrorizantes, causando o medo e mobilizando modos para a conservação das formas. O que leva a essa crença é o medo de que o mundo, como anteriormente concebido, se desfça, levando a destruição do próprio sujeito. Limitado aos códigos socioculturais previamente estabelecidos, a emergência inevitável da constituição de novas formas por forças atuais é vivenciada enquanto angústia. Tal condição leva o sujeito a buscar recobrar o mínimo de equilíbrio por meio da orientação de códigos morais que explicam o mundo, reduzindo a experiência da subjetividade às identificações que ensurdecem as forças que buscam expressão:

O mundo converte-se, assim, num vasto e variado mercado, onde a subjetividade tem a seu dispor uma infinidade de imagens para identificar-se e com as quais estabelecerá uma relação de consumo que lhe permitirá recobrar o alívio fugaz de um quimérico equilíbrio (ROLNIK, 2018, p. 70).

As micropolíticas reativas tem como consequência a produção de afetos reativos. Quando a subjetividade introjeta a causa de sua perturbação como uma incapacidade, os sentimentos resultantes são os de inferioridade e vergonha. A perturbação vivenciada pelo sujeito é projetada em objetos externos, algo ou alguém é responsabilizado por sua desestabilização, isso resulta em sensações paranóides, ódio e ressentimento (ROLNIK, 2018).

Este fluxo de angústia encontra no mercado da subjetividade um vasto repertório de receptáculos que podem aliviar sua desestabilização. No caso de inferioridade e vergonha, são as drogas tarja preta das indústrias farmacológicas e os diagnósticos médicos, que patologizam os processos de desestabilização da subjetividade, que são acionados para neutralizar a angústia (ROLNIK, 2018).

Outro bom exemplo é a identificação com religiões evangélicas fundamentalistas. A impotência dos sujeitos é projetada em entidades superiores, lhes atribuindo a salvação, enquanto são exercitadas uma série de rituais obsessivos que canalizam a energia em práticas que devolvem algum alívio com a ilusão de controle. Tal funcionamento pode ser identificado em grupos intelectuais localizados em instituições acadêmicas que projetam sua impotência diante de determinado autor ou linha de pensamento, mobilizando retóricas que neutralizam o sentimento de angústia (ROLNIK, 2018).

Quanto ao funcionamento paranóide que elenca os sentimentos de ódio e ressentimento em forma de micropolítica, o que se pode constatar é a identificação da causa de mal estar em um objeto persecutório. Neste sentido, a angústia é projetada em outro sujeito, o esvaziando de singularidade e o tornando um mal em si, um bode expiatório. Este inimigo produzido por discursos de ódio traz consigo algum elemento que o identifique, seja um determinado partido político, cor de pele, gênero, orientação sexual, religião, etc. (ROLNIK, 2018).

As micropolíticas reativas são assumidas enquanto modo hegemônico de subjetivação na medida em que o abuso da vida, a cafetinagem da força vital, se agrava, fazendo com o que o estado de fragilidade das populações se torne constante e dificilmente escapável sem o

auxílio do consumo de alguma mercadoria, material ou imaterial, presente neste grande mercado de subjetividades que se encontra ao dispor. A reprodução da lógica de um sujeito cristalizado; a dissociação do saber-do-corpo, ou seja, da sensibilidade para com as forças que buscam se constituir em novas formas na superfície topológico-relacional; somadas a precarização das relações de trabalho por meio da dissolução gradual do Estado de direito e a oferta de narrativas fictícias pela grande mídia e pelo mercado configuram os processos de exploração da força vital do regime do Inconsciente Colonial Capitalístico (ROLNIK, 2018).

No que diz respeito ao sucateamento das políticas públicas de educação no país, é possível constatar um constante processo de cafetinagem que, durante a gestão do governo Bolsonaro, encontra seu ápice na tentativa de proporcionar mudanças estratégicas para a entrega de instituições públicas à lógica neoliberal globalitária. Nesse sentido, a cafetinagem da força vital se dá justamente nos processos de precarização da produção de conhecimento científico. A própria concepção de bolsa de estudos enquanto um benefício é ultrajante na medida em que tais recursos operam definitivamente enquanto salários da classe científica. Neste sentido, quando fala-se em corte de bolsas, literalmente refere-se a corte de salários de pesquisadores. No ano de 2015 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), principal agência de fomento de pesquisa científica do país, superou o patamar de 90 mil bolsas de pós-graduação concedidas. Neste sentido, em menos de um ano de gestão do ministro Weintraub, o financiamento foi reduzido a um terço (COLOMBO, 2020).

Em Fevereiro de 2020 a CAPES promulgou um novo modelo de concessão de bolsas de pós-graduação por meio de três portarias. Respectivamente as portarias nº 18 e nº 20 de 20 de Fevereiro de 2020, e a portaria nº 21 de 26 de Fevereiro de 2020. Tais portarias dispõem sobre os critérios para distribuição de bolsas e auxílios para pagamento de taxas escolares do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP); do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC); do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) e do Programa de Demanda Social (DS). Tais programas compõem o total de bolsas de estudo de pós-graduação oferecidas pela CAPES, sendo esta a maior agência de fomento a pesquisas científicas do país. As mudanças promulgadas por estas portarias, que foram publicadas no começo de 2020, se deram no mesmo período do ano letivo do anúncio do primeiro corte de bolsas de 2019. O remanejamento de processos de concessão de bolsa neste período não se justifica pelo fato de configurar uma época de titulação dos PPGs (defesa de dissertação de mestrado ou de tese

de doutorado) e de atribuição de bolsas por meio de editais, pois tais medidas são efetuadas subitamente, sem aviso prévio, causando um clima de desestabilização em docentes e discentes em relação à manutenção de condições financeiras pessoais de pesquisadores e técnicas de pesquisas em andamento. A estratégia de corte de bolsas se repete na justificativa de que tais bolsas estariam ociosas quando algumas destas são extintas antes de serem atribuídas a outros discentes após titulações.

A justificativa para a mudança dos modelos de atribuição de bolsas pela CAPES é a de que estas bolsas estariam distribuídas de maneira desproporcional entre os PPGs. Neste sentido, Weintraub alegou que “A gente quer espalhar mais a pesquisa científica no Brasil, mas sempre buscando mérito”. Os critérios do modelo proposto estabelecem uma diferença de proporção para os três colégios: Ciências da vida; Humanidades e Ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar. Os fatores de ponderação considerados são o IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano por Município), à partir do censo de 2010 do IBGE, e a Titulação Média (TMC), ou seja, a média de discentes titulados no período de 2015 a 2018 pelo programa em questão (BRASIL, 2020).

O modelo, que foi concebido em diálogo com a comunidade acadêmica e apoiado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP), trás consigo alguns efeitos colaterais. A avaliação para a concessão de bolsas para programas de pós-graduação, portanto, estabelece o peso de 1 a 2 em relação ao IDHM, e o peso de 0,5 a 3 em relação ao TMC. No que diz respeito às possibilidades de ação dos PPGs em medidas que possam favorecer o aumento ou manutenção de bolsas ativas, o TMC é o único critério de avaliação que poderia ser de alguma forma modificado. Este aspecto do modelo de concessão de bolsas influencia, portanto, na condição dos discentes de pós-graduação. O modelo abre precedentes para o aumento de práticas de coerção por parte de docentes ao pressionarem discentes para que estes efetuem a titulação o mais rápido possível, assim como no aumento de vagas, ampliando a quantidade de discentes sem bolsa (COLOMBO, 2020).

A proposição meritocrática do modelo de concessão de bolsas explicita a dinâmica de cafetinagem presente na relação de trabalho de pesquisadores em nível de pós-graduação. Os discentes inseridos em programas de mestrado e doutorado são a grande massa de pesquisadores no país. “O chão de fábrica da ciência”. São aproximadamente 9 em cada 10 pesquisas científicas que contam com o trabalho de pós-graduandos. Estes se encontram impelidos a participar e organizar congressos, produzir artigos científicos, dissertações e teses em prazos cada vez menores, sendo seu trabalho regulamentado quase que exclusivamente

pelos seus orientadores. Tal condição é terreno fértil para a prevalência de práticas coercitivas, pois os discentes se encontram na posição de tutela para com orientadores em instituições atravessadas pelo modo subjetivação capitalístico que aponta um produtivismo científico sem precedentes. Os bolsistas, minoria dos discentes de pós-graduação, ainda se deparam com o fato de que as bolsas não passam por reajuste há sete anos (COLOMBO, 2020).

A defasagem de funcionários e condições técnicas nas IES torna essa condição ainda mais cafetinada. Frequentemente discentes de pós-graduação assumem o trabalho de técnicos e docentes dentro destas instituições, configurando uma situação de precarização do trabalho. Ao delimitar a bolsa enquanto um benefício, a colocando dentro de uma lógica assistencialista, pós-graduandos efetuam uma série de trabalhos sem serem considerados trabalhadores. Neste sentido, estes não possuem férias, 13º salário, fundo de garantia, adicional de insalubridade ou periculosidade quando pertinente, direito a afastamento por adoecimento e nem um limite de horas de trabalho, sendo a bolsa considerada privilégio e, por vezes, atribuída aqueles que excedem funções para a além da pesquisa e cumprimento de créditos do currículo por meio de disciplinas e estágios (COLOMBO, 2020). O “mérito” ou a “excelência” nas palavras de Weintraub se apresenta enquanto uma constante relação de abuso da vida, contribuindo para a o estabelecimento de relações doentias com a pós-graduação e afetando inevitavelmente a qualidade da produção científica nos PPGs.

Poucos dias depois da promulgação das respectivas portarias citadas acima, a CAPES promulgou a portaria nº 34 do dia 9 de Março de 2020. Esta portaria revoga o artigo 6º das portarias nº 18 e nº 20 de 20 de Fevereiro de 2020 e nº 21 de 26 de Fevereiro de 2020, extinguindo o limite de diminuição de bolsas (que poderiam ser diminuídas em até 10%), assim como o limite de acréscimo de bolsas (que poderiam chegar até o máximo de 30%). A portaria nº 34 estabeleceu limites superiores para diminuição de bolsa do que os posteriormente acordados no que diz respeito ao modelo de concessão:

- I – diminuição não superior a 50% (cinquenta por cento), para cursos cujas duas últimas notas forem iguais a 3 (três), vedado qualquer acréscimo;
- II – diminuição não superior a 45% (quarenta e cinco por cento), para cursos cuja nota atual for igual a 3, vedado qualquer acréscimo;
- III – diminuição não superior a 40% (quarenta por cento) ou acréscimo limitado a 10% (dez por cento), para cursos cuja nota atual for igual a 4;
- IV – diminuição não superior a 35% (trinta e cinco por cento) ou acréscimo limitado a 30% (trinta por cento), para cursos cuja nota atual for igual a 5; ou
- V – diminuição ou acréscimo a 10% (dez por cento), para cursos de nota A ou de nota 3 ainda não submetidos a processo de avaliação de permanência;

- VI – diminuição superior a 30% (trinta por cento) ou acréscimo a 70% (setenta por cento), para cursos cuja atual for igual a 6; ou
VII – diminuição não superior a 20% (vinte por cento), para cursos cuja nota atual for igual a 7, sem limitação de teto. (BRASIL, 2020).

Segundo nota divulgada pelo FOPROP no dia 18 de Março de 2020, a promulgação da portaria nº 34 ocasionou uma severa perda de bolsas nos programas de pós-graduação, sendo a portaria projetada sem a consulta da comunidade acadêmica, assim como sua promulgação efetuada sem prévia notificação. Muitas bolsas, que haviam sido atribuídas à partir dos critérios estabelecidos pelas portarias anteriores do mesmo ano, não chegaram a ser implementadas, assim como, a medida causou um corte significativo de bolsas independentemente da região ou nota dos programas de pós-graduação. (FOPROP, 2020).

As medidas tomadas e maneira unilateral por parte de instâncias de gestão na defasagem de direitos e extinção de recursos configura o estilo de micropolítica do governo em questão. Neste sentido, as propostas levantadas para políticas em educação pública durante os dois primeiros anos de gestão da pasta se voltaram principalmente ao contingenciamento de verbas. Para operacionalização de tais medidas é possível identificar a produção de micropolíticas reativas enquanto tática fundamental presente no discurso de tais representantes. Weintraub efetuou a tentativa constante de produzir um “outro”, um inimigo em oposição à gestão, na constituição de uma lógica paranóide de discurso, como foi o caso de seus pronunciamentos acerca do primeiro anúncio de contingenciamento de verbas das universidades federais UFBA, UnB e UFMG. Ao afirmar que tais cortes foram efetuados porque estas IES promoviam “balbúrdia” dentro de seus campi, especificamente em cursos de ciências humanas. As constantes tentativas de jogar a opinião pública contra as universidades federais cumpre seu papel na adesão de parte da população do país ao discurso ressentido, no qual docentes e discentes destas universidades são identificados enquanto bodes expiatórios, responsáveis pela crise institucional fabricada pela própria gestão.

É possível especular que os anúncios de orçamentos insuficientes para educação pública no início de 2019, sendo estes suplementados ao longo do ano, enquanto incompetência e falta de habilidade ou uma estratégia de precarização que ameaça a autonomia universitária, cafetinando suas relações institucionais e jogando docentes e discentes em dinâmicas de abuso da vida cada vez mais agudas. Quando Weintraub estabelece contingenciamentos de verba enquanto punição por considerar a produção científica insuficiente de instituições acadêmicas, embora estas declarações se apresentem sem comprovação argumentativa e são contraditórias no caso da UFBA, UnB e UFMG, por

exemplo, este estabelece uma contradição no que diz respeito a precarizar recursos ao mesmo tempo que exigir produção científica de qualidade. Promover a ideia de aumentar a produção científica ao mesmo tempo em que se efetuam sabotagens no orçamento da educação pública é configurar as relações de pesquisa adoecedoras enquanto trabalhadores concursados e discentes bolsistas se encontram no regime de dedicação exclusiva.

As micropolíticas reativas em seu modo paranóide se repetem nas declarações do então ministro da educação no dia 28 de Abril de 2019 quando este se manifesta a favor de estudantes terem o direito de filmar docentes em sala de aula. A declaração se volta à suspeita de que docentes estivessem usando seus cargos para doutrinar estudantes em ideologias políticas. No que se refere aos processos de doutrinação, o então ministro explicitamente atacada o ensino de filosofia, de ciências sociais, de gênero e de sexualidade. Identificar docentes enquanto bodes expiatórios produziu uma série de episódios de violência em um contexto social no qual as instituições de ensino já se encontravam vulneráveis a este modo de subjetivação. Perseguir a classe docente se configura enquanto um estilo de micropolítica institucional desta gestão.

Outro bode expiatório elegido por meio das micropolíticas reativas produzidas no seio da atual gestão é a perseguição específica às ciências humanas. Se no dia 26 de Abril de 2019 o presidente Jair Bolsonaro sugeriu publicamente a diminuição de investimentos para cursos de filosofia e sociologia alegando que “A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda [...]” enquanto a própria gestão favorece a precarização generalizada de relações de trabalho por meio de desmonte de política públicas. Um ano depois, no dia 23 de Abril de 2020, o CNPq anunciou chamadas públicas para bolsas PIBIC de iniciação científica direcionados a áreas consideradas prioritárias pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTIC), sendo as ciências humanas e sociais excluídas do edital (SINDUFFS, 2020). A materialização deste discurso em políticas excludentes explicita o interesse estratégico da gestão de governo atual em marginalizar as ciências humanas e sociais sob a justificativa de que estas são inúteis do ponto de vista econômico e ameaçadoras da perspectiva ideológica.

A gestão da pasta se apresenta enquanto juridicamente contraditória na medida em que promove medidas arbitrárias que ignoram direitos constitucionais. A cafetinagem da força vital atinge novos limiares quando a governança considera razoável ignorar direitos trabalhistas de funcionários públicos, colocando a lei de responsabilidade fiscal em conflito

com a lei trabalhista, simplesmente não orçando tais direitos, deixando gestores das IES a difícil escolha entre atender as decisões de hierarquias superiores ou de proteger direitos de funcionários sob sua égide. O modo de subjetivação capitalístico se estabelece enquanto superior ao Estado de direito.

A proposição do Future-se enquanto uma medida de inovação e empreendedorismo explicita as táticas de subalternização da universidade pública ao modo de subjetivação capitalística quando esta se pauta na justificativa de promover autonomia financeira as universidades. O PL em questão legaliza as relações de cafetinagem entre as IES e instâncias privadas de fomento que atendem a uma lógica empresarial de produção científica. Tal proposta oferece estrategicamente processos de privatização gradual favorecendo relações de competição, chantagem e abuso de autoridade, impossibilitando a efetuação de pesquisas voltadas ao bem estar social das populações brasileiras. Ironicamente o Future-se abre precedentes para a contratação de trabalhadores por meio de regime CLT em um contexto no qual nem as leis trabalhistas são respeitadas. Além do fato de que o projeto também se apresenta de maneira irresponsável na proposição de mudança de 16 leis que afetam diversos códigos legais sem a apresentação de estudos que comprovem sua eficácia, tornando o PL inconstitucional, uma verdadeira aberração jurídica.

A extinção de bolsas de estudo de pós-graduação se estabelece enquanto um golpe em uma dinâmica institucional caracteristicamente cafetinada. O fato é que a bolsa de pós-graduação é considerada legalmente um benefício, sendo um de seus critérios a dedicação exclusiva. Neste sentido, o discente de pós-graduação, como citado anteriormente, “o chão de fábrica da ciência”, não ser compreendido enquanto pesquisador, cientista, sendo o corte de bolsa explicitamente um corte de salário. Pesquisadores em nível de mestrado e doutorado ao estabelecem relações com programas de pós-graduação que não configuram vínculo empregatício, sendo discentes trabalhadores precarizados que não possuem direitos trabalhistas assim como não possuem um teto limite de horas de trabalho ou uma definição de função de trabalho, abrindo precedentes para estes termos serem estabelecidos por orientadores, o que configura precedentes para uma relação de cafetinagem na qual a potência de criação e de transformação de discentes se encontra submetida a uma autoridade que pode explorá-la como achar melhor. Tal dinâmica se dá em um regime capitalístico de subjetivação na produção científica pela nota de cada programa de pós-graduação. Há uma contradição intrínseca aos editais de bolsas de estudo que consideram aspectos socioeconômicos e de mérito de produção científica como critérios de seleção. Tal contradição é constituinte a

proposição do novo modelo de concessão de bolsas da CAPES por meio das portarias nº 18 e nº 20 de 20 de Fevereiro de 2020, nº 21 de 26 de Fevereiro de 2020 e nº 34 de 9 de Março de 2020.

Para que os programas de pós-graduação mantenham ou aumentem bolsas de estudo é necessário que estes mantenham ou aumentem seus conceitos para com a CAPES. Esta relação delimita um a prevalência de pesquisadores em nível de mestrado e doutorado o maior tempo possível produzindo cientificamente sem necessariamente possuir bolsa, ou seja, conciliando relações de trabalho com as pesquisas. Pelo fato de que a relação com programas de pós-graduação ser vista como privilégio no sentido de investimento em formação e titulação para posteriormente pleitear cargos com melhor remuneração e condições de trabalho, a experiência de discentes pesquisadores pode ser atravessada por modos de subjetivação que configuram a cafetinagem enquanto constituinte do modelo de estudo-trabalho.

As dinâmicas institucionais em nível macropolítico e micropolítico expostas nesta seção apontam para a relevância da análise de regimes de subjetivação constituintes da produção científica na atualidade. Ao expor algumas políticas produzidas pela gestão de governo atual se faz pertinente compreender que os regimes de subjetivação do Capitalismo Mundial Integrado e do Inconsciente Colonial Cafetinístico (ou capitalístico) se apresentam em uma série de casos. Ao elencar tais apontamentos se pretende, nesta pesquisa, efetuar uma análise cartográfica que possa favorecer a produção de estratégias de resistência e de produção de políticas que visem o desenvolvimento de melhores condições de trabalho e de formação para docentes e discentes em nível de pós-graduação assim como para criar condições mais favoráveis para produção científica de qualidade em nosso país.

Traçando redes: Errâncias cartográficas

Bem se vê que vagar é um verbo destituído de complemento, de objeto. O mesmo vale para pesquisar, que assume sua altura, sua exigência própria, quando quem pesquisa trabalha em rede, um pouco à maneira dos cupins, e quando o “quê” – que seria objeto do pesquisar – não é necessário em absoluto, sendo o “projeto pensado” do pesquisador: pesquisar. (DELIGNY, 2018, p.38).

Para produzir o conjunto de práticas com o intuito de adentrar o emaranhado de relações dentro de um programa de pós-graduação em educação foram efetuadas algumas experimentações. Em colaboração com o grupo de pesquisa e criação em arte e educação, o LabCriarte, foram efetuadas uma série de encontros com estudos técnicos e teóricos para a constituição de projetos. Os encontros desse grupo envolvem uma dinâmica de circulação de conhecimentos de várias áreas, tais como imagem e som, teatro, fotografia, radiofonia, poesia, letras, psicologia, pedagogia, antropologia, história da arte..., que, durante o ano de 2019 constituíram dois projetos significativos que serviram de ensaio para esta pesquisa.

O primeiro foi na participação do grupo na organização do I Ciclo de debates sobre infâncias, gêneros e sexualidades, ocorrido na UFSCAR nos dias 6, 7, 8 e 9 de Junho. Para além das funções de organização, alguns integrantes do grupo projetaram uma vivência em arte e educação. Para esta vivência foi articulada uma montagem de um campo, em uma sala na aula, com espaço para caminhar tranquilamente e alguns elementos em determinadas localidades: Um conjunto de frutas, plantas, brinquedos, tecidos, objetos diversos dispostos no chão em um grande tecido; ao outro lado um espelho na parede; música instrumental (jazz) toca nas caixas de som ligadas ao computador ao canto; dispomos algumas câmeras em uma mesa e um conjunto de papeis, revistas, tesouras, canetas em outra mesa.

A vivência se iniciou com a utilização de jogos teatrais do Teatro do Oprimido (BOAL, 2012). Durante os jogos foi sugerido que alguns integrantes utilizassem as duas câmeras de filmagem disponíveis enquanto outros continuavam com os jogos, criando posições de filmadores e filmados dentro do grupo. Depois de algum tempo nesta dinâmica do exercício, foi proposta a prática da técnica *blackout* de produção de poesia. O grupo se dirigiu à mesa com as folhas, tesouras, canetas e revistas e passou a utilizar os materiais para produzir poesias, sentados e deitados pelo espaço da sala. A prática serviu de descanso para a movimentação intensa do exercício anterior e garantiu a continuidade de processos criativos. Foram produzidas algumas poesias que foram expostas em seguida para leitura. Para o terceiro momento da vivência foi proposto exercícios de composição de imagem por meio da

fotografia (MIGLIORIN, *et al.*, 2016). Utilizaram-se elementos dispostos no campo de experimentação, que foram transportados para a área externa da sala de aula para a produção de imagens fotográficas ao ar livre. Esta vivência teve três horas de duração.

O objetivo desta proposta foi testar a articulação de conhecimentos técnicos do grupo em uma composição coletiva de oficina em arte e educação. O LabCriarte possui enquanto característica a proposição de criação de dispositivos estéticos em dinâmicas grupais envolvendo técnicas artísticas para pensar meios de relações educativas. A experiência evidenciou a complexidade de constituir harmonicamente estes dispositivos para que possam intensificar as relações presentes e funcionar enquanto vetores de produção de conhecimentos, aqui referenciados enquanto vetores de produção de subjetividade (GUATTARI, 1990).

Pensando esta articulação entre a diversidade de elementos presentes e em trânsito do grupo de pesquisa, durante o período de Agosto a Dezembro de 2019 foi desenvolvido o projeto de extensão Cinema no bairro: uma proposta de experimentação visual, cultura e educação – Oficinas de experimentação audiovisual no CEU das Artes Emílio Manzano. Agenciando o LabCriarte em parceria com uma instituição filantrópica da cidade e a coordenação do CEU das Artes Emílio Manzano, localizado no bairro São Carlos 8 em São Carlos – SP, o grupo passou pelo planejamento de um cronograma de atividades que se voltasse para o ensino da linguagem audiovisual para crianças e adolescentes do território no qual o projeto foi inserido. Considerando os códigos socioculturais presentes na instituição, as oficinas se conectaram ao grupo de integrantes das oficinas de skate, produzindo como resultado um curta-metragem abordando esta temática.

O grupo prosseguiu com o exercício de criação de dispositivos estéticos e educativos aliando técnicas de Teatro do Oprimido (BOAL, 2012), de radiofonia e audiovisual (MIGLIORIN *et al.*, 2016), procurando tornar acessíveis e afetivas as relações com o grupo de crianças e adolescentes. Foram criadas duas turmas em dois períodos (manhã e tarde) em encontros semanais de aproximadamente duas horas de duração. Os integrantes do grupo de pesquisa contaram com um número oscilante de integrantes das oficinas em decorrência de interferências institucionais, como o atravessamento de eventos e a coexistência de várias oficinas no mesmo horário, assim como problemas de comunicação com a instituição filantrópica mediadora da relação entre o projeto de extensão e a instituição na qual ocorriam as atividades. Tais implicações institucionais influenciaram o cronograma e os planejamentos do projeto, exigindo do grupo de pesquisa flexibilidade metodológica.

Pelo fato de o projeto de extensão ter a duração de um semestre foi possível desenvolver uma grande quantidade conjuntos de práticas por meio da modificação dos materiais pesquisados. Os dispositivos foram produzidos por duplas de integrantes do LabCriarte e debatidos coletivamente em torno de quatro categorias: texto, corpo, som e audiovisual. Cada dupla pode contribuir com os conhecimentos com os quais possuíam experiência. Houve alguns atropelamentos na necessidade de adequar o planejamento a situação material dos encontros na instituição e nem todos os dispositivos planejados foram utilizados, porém, a produção cinematográfica do curta-metragem se efetuou³.

A experiência com o projeto de extensão evidenciou mais uma vez a complexidade de se produzir dispositivos que se conectem de maneira intensiva com as populações e territórios nos quais eles serão operados. Todo procedimento planejado deve ser reinventado em contato com a realidade material para garantir sua coesão e uma relação não coercitiva para com integrantes do grupo. Nesse sentido, evidencia-se a exigência de educadores fora do contexto formal de flexibilizar e adequar suas metodologias buscando maneiras de vivenciar relações educativas. Esse jogo de implicações se apresenta tanto no planejamento em grupo das oficinas quanto em sua aplicação. Tais encontros evidenciam forças presentes que ganham expressão nos corpos, as fissuras e incoerências dos modelos aparecem na medida em que pesquisadores intervêm no território e buscam maneiras de se conectar e abrir caminho para tais afetos. Os processos educativos aqui tramados explicitam seu papel micropolítico de transformação social, favorecendo o engajamento de jovens, pesquisadores e educadores da instituição produzindo diferenciações nos modos de subjetivação no que diz respeito a uma maior compreensão de como se dão os processos de produção audiovisual, os quais se tornam campos cruciais para a criação de metodologias educativas na atualidade.

Ainda nas errâncias dos estudos de metodologias em educação, anteriormente a produção de projetos com o LabCriarte, a pessoa que vos escreve efetuou encontros com outros dois grupos de pesquisa existentes na UFSCAR: o EDIPIC (Grupo de estudos e pesquisas em educação infantil e pequena infância em contexto) e o GEPESC (Grupo de estudos e pesquisas em educação, subjetividade e cultura).

Quanto aos encontros com o EDIPIC, grupo composto majoritariamente por pedagogas e discentes do curso pedagogia e pós-graduação em educação da UFSCAR que pesquisam e atuam profissionalmente enquanto educadoras de educação infantil, se deu no contexto de encontros semanais. A inserção da pessoa que vos escreve se deu a partir do

³ Curta metragem “CEU do SK8” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bTmEbQfRhJE>

momento que o grupo se voltou para o estudo do método cartográfico enquanto uma possibilidade eficiente de pesquisar junto a crianças de primeira infância. As crianças demandam uma maneira outra de comunicação para que se possa dialogar com seus mundos. O brincar tem um papel fundamental, assim como a invenção e o estudo de jogos e brincadeiras serve de caixa de ferramentas necessária para qualquer pessoa que se volte a se relacionar com crianças desta faixa etária. Neste sentido, o estudo da cartografia ofereceu a possibilidade de pensar criações metodológicas para se efetuar a tarefa de analisar os processos de produção de subjetividade vivenciados por crianças de primeira infância. Os estudos de cartografia se deram por meio da obra *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (PASSOS; KASTRUP & DA ESCÓSSIA, 2009). A relação com este grupo foi esporádica e caracterizada por relatos de experiência e estudos teóricos.

Em relação aos encontros com o GEPESC, grupo formado por discentes dos cursos de graduação de pedagogia, psicologia e física da UFSCAR, houve a possibilidade de vivenciar a operacionalização de alguns dispositivos compostos na forma de oficinas artísticas em uma escola em nível de ensino fundamental e médio da rede municipal. Adentrar ao GEPESC enquanto visitante ofereceu a possibilidade de pensar estes dispositivos estéticos utilizados em forma de intervenção com o objetivo de estimular a autonomia de jovens estudantes e acolher suas demandas, abrindo campos de problematização e possíveis agenciamentos com serviços da universidade e do município. As oficinas eram separadas em quatro categorias, cada uma composta por uma série de três dispositivos compostos por três práticas artísticas. Estes dispositivos eram constituídos por uma diversidade de linguagens artísticas (Artes plásticas, artes visuais, fotografia, teatro, dança e poesia) que se conversavam. Nos encontros com esse grupo foram vivenciadas trocas de técnicas artísticas para enriquecimento da formação profissional de discentes integrantes e enriquecimento da dinâmica institucional da escola municipal, na qual as intervenções ocorreram na forma de disciplinas eletivas, favorecendo a atenção a demandas de estudantes do ensino fundamental e ensino médio.

Referências cartográficas: Dispositivos e *Chevêtres*

Estas andanças por territórios da UFSCAR, entre grupos de pesquisa vinculados ao PPGE e suas conexões com territórios localizados na cidade de São Carlos configuraram o primeiro momento de constituição das ferramentas necessárias para o desenvolvimento da

pesquisa deste trabalho. Os estudos técnicos referentes a conhecimentos de diferentes áreas elencaram elementos que, na trama desta prática cartográfica, passam a compor a *bricolage* desta obra. Este traçar de linhas flexíveis em filiações diversas constitui uma necessidade para a efetuação da proposta cartográfica. Por compreender a realidade em sua processualidade, a pesquisa possui caráter processual demarcando seus encontros e transmutações enquanto se efetua. E para efetuar tal tarefa não oferece um modelo *a priori*, mas sempre requer, para funcionar, procedimentos encarnados em dispositivos (KASTRUP & DE BARROS, 2009).

Segundo Michel Foucault, um dispositivo é:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Portanto, Michel Foucault delimitou um conceito que fornece a possibilidade da análise da rede de relações de determinados elementos, como os citados como exemplo acima. Ainda nos referindo às quatro linhas componentes de um dispositivo: suas linhas de visibilidade, de enunciação, de força e de subjetivação, compreende-se que esta prática analítica por meio dos dispositivos traz como consequência o repúdio a conceitos universais e a mudança de orientação do olhar, anteriormente voltado para o eterno, em direção ao novo, a realidade que passa por constantes processos de atualização (DELEUZE, 2001).

Dentro desta lógica foucaultiana estamos todos inseridos em emaranhados de linhas compostas na forma de dispositivos, dispositivos dentro de dispositivos em uma malha produtiva incessante de conexões. Neste sentido, a prática da cartografia demanda a produção de dispositivos para desemaranhar estas linhas, mapear suas implicações nos corpos atravessados em sua dinâmica. Portanto, o dispositivo cartográfico assume três movimentos-funções: Movimento-função de referência; Movimento-função de explicitação e Movimento-função de transformação/produção (KASTRUP & DE BARROS, 2009).

Por movimento-função de referência se compreende a necessidade da regularidade de um dispositivo para a produção de uma prática cartográfica. Por exemplo, um dispositivo oficina artística demanda que haja o planejamento de uma localidade, de um horário, de um conjunto de práticas e de uma frequência de encontros previamente agendada. Pode-se dizer que as oficinas artísticas do projeto de extensão “Cinema no bairro: uma proposta de experimentação visual, cultura e educação – Oficinas de experimentação audiovisual no CEU

das Artes Emílio Manzano; os encontros do grupo GEPESC em uma escola municipal; os encontros em forma de grupo de estudos do EDIPIC fomentam este movimento-função de referência. O dispositivo deve ser uma referência no território em que se localiza, um ponto de encontro para garantir a continuidade da prática cartográfica.

Por movimento-função de explicitação se entende, parafraseando Suely Rolnik, a tarefa do dispositivo de dar língua aos afetos que pedem passagem (ROLNIK, 1989). Faz-se pertinente que o dispositivo favoreça a tarefa do dizer, do expressar, de constituir formas e modos no mundo a partir dos afetos provocados pelas experiências a serem cartografadas. Ao compreender este movimento-função se evidencia o aspecto experimental que deve produzir estímulos que favoreçam esses processos de singularização, ou seja, processos nos quais as forças do território (linhas de força do dispositivo) se expressem em forma de signos através de um corpo (GUATTARI & ROLNIK, 1986). Portanto, a prática não deve colonizar os integrantes do grupo ao ponto de eles dizerem o que acham que se espera ser dito, mas criar dinâmicas disparadoras, provocadoras, que façam aparecer implicações do território, atualizando os modos de subjetivação acerca destas experiências. O projeto de extensão acima citado cumpriu esta tarefa se conectando com a instituição na qual ocorriam oficinas de skate com crianças e adolescentes. Neste sentido, as oficinas de audiovisual atualizaram a percepção dos jovens, agenciando outros recursos estéticos e, portanto, de produção de subjetividade, no processo de se apropriar de técnicas de filmagem para a produção de um curta-metragem que conte estórias vividas no território; semelhante a essa experiência, o GEPESC produz oficinas artísticas com o intuito de acolher demandas de jovens estudantes em contexto escolar, oferecendo um espaço de expressão e escuta em meio às práticas artísticas; ou o EDIPIC, em formato de grupo de estudos, que, por meio da leitura de uma obra favorece a explicitação de experiências, avaliação de práticas que ressoam junto a estes recursos teóricos.

E, por fim, o movimento-função de transformação/produção evidencia o caráter inextrincável de a prática cartográfica se configurar enquanto pesquisa-intervenção (PASSOS & DE BARROS, 2009). Neste sentido, a prática cartográfica não existe sem o movimento de intervenção no território no qual esta se insere, e, portanto, modifica a realidade na medida em que a pesquisa. Esses processos interventivos visam favorecer a criação de condições para a transformação das relações, atualizando os modos de percebê-las e vivenciá-las em um campo de forças implicadas. Os encontros produzem sujeitos residuais, devires (DELEUZE & GUATTARI, 1997) que emergem atualizando as potências dos corpos na rede de

agenciamentos. Jovens se modificam ao passar a perceber possibilidades outras nos espaços de oficina do CEU das artes e nas relações com a produção de vídeos, implementando técnicas aos seus cotidianos, produzindo vídeos em um canal do *Youtube* e em outras redes sociais; estudantes tomam consciência da existência de determinadas práticas artísticas, favorecendo possíveis agenciamentos que intensifiquem o desejo e atualizem suas potências singulares, se relacionam com espaços de escuta, compreendendo formas de comunicação e confiança para além dos modos presentes de relação na escola; pedagogas atualizam sua percepção acerca de metodologias de pesquisa, vislumbrando um novo horizonte de possibilidades no exercício profissional.

Portanto, a arte de confeccionar dispositivos como ferramentas de pesquisa é sustentada pela conjunção de áreas de conhecimentos teóricos e técnicos, o que evidencia seu caráter transdisciplinar. A prática convoca os códigos que atravessam o corpo-cartógrafo a se singularizarem em uma *bricolage* com os encontros no território.

Ao constituir o conjunto de saberes que envolvem o trabalho desta pesquisa foi considerada pertinente buscar não somente o método cartográfico proposto por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995), mas também a proposição cartográfica de um pedagogo-poeta-etólogo contemporâneo aos autores e referência para o desenvolvimento da cartografia. Fernand Deligny atuou enquanto pedagogo durante a segunda metade do séc. XX, depois da Segunda Guerra Mundial, na França, na criação de metodologias educativas voltadas para crianças e jovens tidos como portadores de comportamentos anormais, inadequados, que se encontravam em situação de marginalidade e vulnerabilidade. O trabalho de Deligny é atravessado por valores éticos voltados para a não opressão, não normatização destes processos. Neste sentido, Deligny esteve em constante recusa de considerar crianças e jovens enquanto problemas em si por não agirem conforme o esperado por um sistema moral e político em ruínas no contexto do pós-guerra e sustentou uma postura militante dentro da educação em constante crítica aos profissionais voltados para métodos correccionais e moralizantes:

Elas [as pessoas] pululam em torno das crianças em situação de perigo “moral”, delinquentes ou inadaptadas. Defensores dissimulados de uma ordem social podre e ruindo por toda parte, ocupam-se das vítimas mais flagrantes dos desmoronamentos: as crianças miseráveis. Importunos e tenazes, juntam-se como moscas, e zumbido de sua atividade benfeitora camufla a simples necessidade de devorar nessa carne moribunda seus próprios desejos de obediência servil, de conformismo flácido e de moralismo de meia-tigela (DELIGNY, 2018, p. 16).

Ao se voltar contra as verdades universais acerca do que é uma boa educação, o que é uma boa criança, do que são bons valores dentro de um sistema falido em uma Europa destruída pela segunda guerra mundial, a obra de Deligny assume uma postura semelhante ao trabalho de Michel Foucault no que diz respeito à filosofia dos dispositivos: o de um repúdio aos conceitos postos como verdades universais e eternas e a mudança de orientação do olhar, anteriormente voltado para o eterno, em direção ao novo, à realidade presente que clama por processos de atualização de suas formas em ruínas (DELEUZE, 2001). Neste sentido, no que diz respeito ao iniciar o empreendimento ético de trabalhar em uma instituição asilar para crianças autistas no ano de 1968, Deligny desenvolveu uma constelação de conceitos que pudessem tornar inteligível seu trabalho e de sua equipe. Estes territórios conceituais que se configuram no formato de uma metodologia com espaços “vagos” para processos de experimentação e observação com as crianças se apresentam na forma de ensaios constituídos por aforismos atravessados por relatos autobiográficos.

Deligny deu grande valor para práticas coletivas em sua postura de acompanhar processos vivenciados pelas crianças autistas. Trata-se de uma proposição topográfica na qual se criou um lugar comum onde se dispõem atividades cotidianas como fazer pão, moldar objetos em argila, brincar com pedras (seixos), brincar com bacias com água, explorar o território, que se localizava em meio às montanhas de *Cevennes*, ao centro-sul da França. As atividades cotidianas possibilitaram cartografar os agires das crianças que, ao transitarem no território (sendo o conceito utilizado por Deligny o de *topos*), traçam encontros com elementos que se fazem presentes. Nesse sentido, as crianças traçam linhas de errância ao agirem no *topos*, de tal forma que determinados encontros influenciam essas linhas. Alguns elementos se tornam mais interessantes que outros, fazendo com que as linhas de errância se convertam em linhas costumeiras, traçando encontros mais recorrentes e movimentos ritualísticos (DELIGNY, 2018).

Estes elementos que influenciam as linhas de errância, que podem ser tanto objetos que compõem as atividades dispostas no plano comum quanto outros objetos que se encontram na paisagem, Deligny nomeou de *Chevêtres*. A palavra de origem francesa no passado significou cabresto, ligadura ou atadura. Na atualidade, o termo significa dormente (soalho). Porém, a acepção mencionada aqui está relacionada a palavra *enchevetrement*, que significa encabrestamento ou emaranhamento. Os traçados das linhas de errância se emaranham em elementos presentes no *topos*, se tornando linhas costumeiras na constituição de planos comuns (DELIGNY, 2018).

A proposição da criação de áreas de convivência que viabilizavam formas de relação para além da língua falada ao lidar com crianças caracterizadas pela “vacância de linguagem” (DELIGNY, 2018), explicitou a tentativa de modular um método que pudesse captar essas outras formas de conexão com pessoas, coisas, com o mundo, para além da referência de consciência constituída enquanto estrutura neurótica em um aparelho psíquico interno (FREUD, 2011). Neste processo de confecção de conceitos Deligny apontou a existência de uma esfera pré-humana, anterior a linguagem, ao que ele emprestou a analogia da produção de teias por parte de aracnídeos. Aracniano, portanto, é o modo de viver em rede configurado enquanto fenômeno constante, uma necessidade vital (DELIGNY, 2018).

Aracniano, portanto, não é uma estrutura, mas um funcionamento singular. Ele se explicita nos corpos humanos por meio do agir inato, ou seja, por agires que não são premeditados racionalmente. Deligny estabeleceu na constituição deste conceito um diálogo com a biologia e a etologia, principalmente com o estudo de arquiteturas animais de Karl Von Frisch. Neste sentido, as arquiteturas animais se constituem por meio de agires inatos que se relacionam com a sobrevivência das espécies. A constituição de colônias de cupins, de ninhos de pássaros, de represas de castores aponta para a produção de arquiteturas que não possuíam uma planta, um projeto organizado ou alguém ocupando a função de arquiteto, e, ainda assim, os animais persistem na edificação dessas obras (DELIGNY, 2018).

Ao cartografar os agires inatos das crianças autistas em meio ao *topos* compartilhado foi possível marcar, no traçado de gestos, as expressões do aracniano. Foram utilizadas plantas arquitetônicas do território da comunidade asilar sobrepostas por material transparente no qual se traçavam os agires das crianças, marcando *chevêtres* entre linhas de errância e linhas costumeiras. É importante ressaltar que compreender a expressão do aracniano enquanto agires inatos estabelece um posicionamento, não de desumanização das crianças autistas, mas de crítica a constituição de uma cultura humana sobrecodificadora caracterizada pela imposição de um modelo coercitivo e marginalizante (DELIGNY, 2018).

De certa forma Deligny apontou que a configuração humana sobrepõe aos agires inatos à capacidade de querer. Portanto, os quereres só se apresentam quando há uma consciência de si, quando há a existência de um ser consciente de ser:

O homem é feito de tal modo que a galáxia do intencional consciente ou inconsciente, no sentido freudiano da palavra, oculta aquelas outras galáxias que teriam direito ao termo de inatas, algo com o que o ser consciente de ser só conseguiria comover-se em detrimento da importância predominante que

ele atribuiu a esse querer no qual deposita todas as suas esperanças. (DELIGNY, 2018, p. 21).

Portanto, o aracniano explicita as tensões entre arquiteturas e redes, tensões entre o animal-humano, explicitando que o homem se caracteriza pela prevalência de um projeto pensado. Este termo está referido às estruturas que premeditam as relações humanas, as investindo de caráter utilitário, de voltar a humanidade para a produção de coisas úteis com seus conhecimentos e tecnologias, resultando em um constante processo de sobrecarga, portanto, sobrecarga do projeto pensado. Pode-se referir o projeto pensado aos processos de organização de um corpo, na medida em que ele se reduz à sua forma útil e se distancia de suas formas de produção de vida, de intensidade vital, efetuação do desejo. O que caracteriza a prevalência do projeto pensado é o fato de esta arquitetura ser perpetuada enquanto superior às instâncias vitais dos agires inatos. Daí emerge o dilema projeto pensado - aracniano (DELIGNY, 2018).

Dentro deste dilema há um jogo de forças nos quais o aracniano busca se efetuar na medida em que se esbarra nos projetos pensados. Neste sentido, Deligny buscou constituir seu trabalho em consonância com a persistência do aracniano, na efetuação dos agires inatos, mesmo na prevalência de querereres oriundos de seres conscientes de ser, mesmo nas tensões entre arquiteturas sobrecodificadoras e o traçado de redes:

Foi preciso, portanto, imaginarmos uma prática que permitisse ao aracniano não apenas existir, mas persistir - o que é muito mais incerto, pois se o aracniano eventualmente aflora, vai saber o que ele precisará suportar; será, no mínimo, incorporado ao projeto pensado (DELIGNY, 2018, p. 39).

O pedagogo-poeta-etólogo se voltou para a constituição de práticas educativas voltadas para a persistência das necessidades vitais das crianças autistas, dando a estas sua maior relevância. O que estabelece uma crítica fundamental aos modelos institucionais de educação formal ou informal no contexto histórico no qual Deligny se localiza. Ao deslocar seu foco do utilitário, os processos educativos desviam as práticas da constituição de saberes utilitários, normativos, premeditados para a constituição de saberes de si, saberes do aracniano que se afirma em sua força vital.

Ao partir dos conceitos de dispositivo e *chevêtre*, portanto, esta cartografia se voltou para o mapeamento dos fluxos de desejo em relação aos modos de subjetivação, ou, a expressão do aracniano em sua tensão com o projeto pensado, no que diz respeito a discentes de um programa de pós-graduação em educação. Portanto, para a efetuação desta pesquisa,

operacionalizando estes conceitos, foram constituídos conjuntos de práticas denominados EMARANHAMENTOS.

Confeccionando os EMARANHAMENTOS

Considerando a premissa de que a prática cartográfica se estabelece por meio de uma pesquisa-intervenção, assim como, considerando que a constituição de um plano comum seja necessária para a análise de implicações no território, o conjunto de práticas desta pesquisa foi projetado para ser efetuado em quatro encontros em grupo, de três horas de duração, com discentes de pós-graduação em educação. A quantidade de encontros foi planejada de acordo com o limite de prazo da pesquisa. Para estes encontros grupais foi projetado um conjunto de práticas artísticas que pudessem favorecer a constituição de processos de mapeamento de experiências vivenciadas durante o período enquanto discente. Estas práticas foram fomentadas de acordo com as errâncias citadas acima, assim como visam sustentar determinado paradigma epistemológico e também produzir variações no que se compreende enquanto cartografia. Os dispositivos-*chevêtres* foram nomeados EMARANHAMENTOS, sendo presente na palavra a concepção cartográfica de mapear as linhas de força, de subjetivação, que se emaranham nas territorialidades pesquisadas, assim como por carregar dentro de si a palavra ARANHA, referência ao aracniano de Fernand Deligny.

Na composição da *bricolage* dos EMARANHAMENTOS foram constituídas quatro territorialidades no intuito de garantir certa amplitude para a produção dos dados, e também para oferecer alguns caminhos para que discentes pudessem avaliar suas respectivas experiências no programa. Cada territorialidade carrega consigo uma pergunta norteadora para servir de pista para a expressão dos afetos que atravessam o corpo. Portanto, os EMARANHAMENTOS se dispõem de territorialidades geográficas (Aonde vai este corpo?); territorialidades corporais (O que sente este corpo?); territorialidades do querer (O que quer este corpo?) e territorialidades da poesia (O que quer dizer este corpo?). É importante ressaltar a função de disparador dos EMARANHAMENTOS, ou seja, de um conjunto de atividades que produz modos de subjetivação (GUATTARI, 1990) acerca das experiências vividas pelos corpos. Todos os encontros seriam compostos por dois momentos: O primeiro dos procedimentos cartográficos e o segundo de uma conversa em grupo acerca do que provocou a experiência. Todos os encontros seriam registrados por meio de gravação de áudio e de filmagem:

EMARANHAMENTO I:

Para as territorialidades geográficas (Aonde vai este corpo?) foram projetados procedimentos inspirados no trabalho de Fernand Deligny em *Cevennes* (DELIGNY, 2018). Neste sentido, esta prática foi projetada para efetuar o mapeamento dos lugares que os discentes percorreram na UFSCAR, campus de São Carlos – SP. No primeiro encontro em grupo seria disposto um mapa da UFSCAR, impresso em formato A0, no qual seria sobreposto uma transparência de plástico onde as pessoas que compusessem o grupo traçariam seus trajetos com canetas marcadoras permanentes.

EMARANHAMENTO II:

Para as territorialidades corporais (O que sente este corpo?) foram projetados procedimentos inspirados na técnica *Body-Map Storytelling* (GASTALDO; RIVAS-QUARNETI & MAGALHÃES, 2018). Este conteúdo foi agenciado por meio do encontro com a docente do departamento de terapia ocupacional da UFSCar, Sabrina Ferigato. Tal encontro se fez muito prolífico na possibilidade de estabelecer diálogos na produção de pesquisas cartográficas nas áreas da educação e da saúde. A técnica *Body-Map Storytelling* consiste na utilização da produção de mapas utilizando desenho, pintura e outras técnicas artísticas para visualmente representar aspectos das vidas de pessoas, seus corpos e o mundo no qual estão inseridos para produzir narrativas. Neste sentido, cada integrante do grupo utilizaria materiais gráficos (lápis, tinta, giz, caneta, colagem...) para produzir uma imagem de seu próprio corpo em um tamanho próximo ao real. Dentro deste corpo seriam colocados signos, elementos que pudessem explicitar sensações vivenciadas enquanto discente da pós-graduação em educação, oferecendo a possibilidade de dar forma aos afetos vividos.

EMARANHAMENTO III:

Para as territorialidades do querer (O que quer este corpo?) foi projetada uma instalação utilizando a obra *Túnel*, de Lygia Clark (1973), e jogos dramáticos do arsenal do Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, (BOAL, 2012). A instalação aconteceria em um local fechado, onde seria proposto um trajeto entre paredes projetadas com tecido TNT e suportes. As pessoas adentrariam a instalação por meio do Túnel de Lygia Clark, que é constituído de um tubo de tecido de lycra de aproximadamente 50 metros de comprimento, onde as pessoas se esgueirariam em movimentos rasteiros para atravessar, na medida em que o Túnel efetua movimentos de compressão. Adentrando o trajeto estariam pendurados em linhas de nylon no teto, pedaços de papel nos quais estariam escritas palavras surgidas das conversas dos encontros anteriores. Integrantes do grupo percorreriam este trajeto observando as palavras e,

em seguida, chegariam ao centro da sala onde haveria uma marcação no chão. Esta marca indica o início de uma prática: a de criar um gesto corporal e reproduzir um som que represente a experiência enquanto discente da pós-graduação em educação. Esta prática seria feita por uma pessoa por vez. Após todos criarem seus gestos com sons e observarem os gestos e sons dos outros seria proposta uma prática em grupo do jogo Máquina de ritmos (BOAL, 2012, p. 150). As regras do jogo são: Uma a uma, pessoas integrantes do grupo vão até o centro da sala e propõem um gesto e um som, efetuando uma breve experimentação para escolher os elementos. Assim que escolhidos, o gesto e o som, eles devem ser apresentados repetidamente no centro da sala. Na medida em que as pessoas vão integrando a sala, o grupo se torna uma máquina de ritmos com uma temática, sendo esta, no caso, a pós-graduação em educação. A máquina coletiva pode variar de ritmos, experimentando acelerações e desacelerações conduzidas por integrantes do grupo.

EMARANHAMENTO IV:

E, por fim, para as territorialidades da poesia (O que quer dizer este corpo?), foi projetado um exercício inspirado no trabalho de Rodrigo Bottari, psicoterapeuta de Araraquara – SP, que promove eventos de composição coletiva com práticas artísticas de poesia, artes visuais e música. Neste exercício o grupo se sentaria em cadeiras em volta de uma mesa na qual estariam dispostos tiras de papel sulfite e canetas. Cada pessoa pegaria duas tiras de papel e uma caneta e escreveria uma palavra em cada tira. Em seguida desenhariam uma seta para a direita em uma tira e uma seta para esquerda na outra. As palavras seriam passadas para as pessoas sentadas no lado delimitado pela seta desenhada, uma palavra para a pessoa da esquerda e outra para a pessoa da direita. Todos fariam isso ao mesmo tempo. Em seguida, à partir das palavras recebidas, as pessoas escreveriam mais duas palavras, repetindo o processo até que as primeiras palavras retornassem para seus autores de origem (ou que o grupo considerasse razoável o número de palavras produzida). O exercício resultaria em uma grande quantidade de palavras escritas em tiras de papel. Posteriormente, as pessoas repetiriam o mesmo exercício, escrevendo “meias frases” ao invés de palavras, ou seja, frases sem começo ou sem fim, pedaços de frase, resultando ao final em uma grande quantidade de fragmentos de frase em tiras de papel. A última etapa do exercício consistiria em distribuir uma quantidade de palavras e fragmentos de frase para cada pessoa, as quais escreveriam uma poesia à partir deste material. As poesias seriam expostas e recitadas ao final do encontro.

Evidencia-se que cada encontro projetado dos EMARANHAMENTOS está investido de encontros vivenciados pelo presente cartógrafo que vos escreve. A confecção deste

conjunto de práticas, portanto, carrega consigo uma cartografia de encontros vivenciados tanto na UFSCar quanto em outros territórios, durante a construção de uma pesquisa de mestrado, demonstrando que a prática cartográfica se dá por uma análise de implicações, seleção e criação criteriosa de dispositivos-*chevêtres*, na constituição e valorização do plano comum enquanto possibilidade de analisar a realidade em sua processualidade produtiva. Entretanto, esta pesquisa encontrou no momento de sua experimentação uma adversidade a nível global: a crise pandêmica de COVID-19. Neste trabalho, a crise pandêmica se apresentou enquanto um vetor de produção de subjetividade que alterou drasticamente os procedimentos projetados.

Linhas pandêmicas de subjetivação.

Os EMARANHAMENTOS foram projetados para serem operacionalizados durante o mês de Abril de 2020, no centro de formação de professores no campus de São Carlos – SP da UFSCar. Com o surpreendente avanço da pandemia desencadeada pelo contágio massivo de Coronavírus, ao final de Março, a instituição suspendeu todas as suas atividades presenciais por período indeterminado. Portanto, os EMARANHAMENTOS não poderiam ser efetuados, mesmo fora da instituição, pelo motivo de envolver a aglomeração de um grupo de pessoas em espaço fechado. Diante das orientações da Organização Mundial de Saúde, o presente cartógrafo decidiu não proceder com as práticas no formato de encontros grupais. Diante dos prazos e do cronograma projetado, foi decidido adaptar os EMARANHAMENTOS para um formato individual que pudesse ser efetuado por meio de vídeo-conferências.

Estes acontecimentos influenciaram o trabalho, porém, ao propor uma prática cartográfica de pesquisa é necessário contar com possíveis variações nos modos de subjetivação do território onde a pesquisa está inserida, portanto, é prevista a possível necessidade de alterar os EMARANHAMENTOS para que possam favorecer a produção de dados da pesquisa. Assim sendo, os EMARANHAMENTOS foram alterados à partir das possibilidades oferecidas por encontros via *softwares* de vídeo-conferência e do projeto anteriormente citado. Foi diminuída a quantidade de exercícios e acrescentada uma entrevista por meio da composição de um roteiro e do manejo da proposição de entrevista cartográfica (TEDESCO; SADE & CALIMAN, 2014).

Em seu formato cyberindividual, os EMARANHEMENTOS foram configurados em dois encontros com cada discente que voluntariamente fez parte do processo de produção de dados. O primeiro encontro serviu para orientação acerca de como efetuar os

EMARANHAMENTOS sozinho em casa, sendo propostos dois conjuntos de práticas. Foi oferecido material em formato digital para que a pessoa pudesse se orientar no processo, assim como o cartógrafo se dispôs a manter contato caso houvesse dúvidas.

Assim sendo, os EMARANHAMENTOS I e II foram transformados em procedimentos individuais:

EMARANHAMENTO I (Aonde vai este corpo?):

Foi oferecido um mapa digitalizado do campus da UFSCAR de São Carlos – SP. O discente deveria abrir este mapa em um *software* de edição de imagens em um computador. Foi sugerido o *software Paint*, já que este integra os *softwares* básicos do sistema operacional *Windows*, mas também oferecida a possibilidade de utilizar outros da preferência do discente. Ao abrir o mapa por meio do *software*, o discente deveria traçar na imagem os trajetos percorridos durante o período enquanto discente do programa de pós-graduação em educação. Foi sugerido utilizar cores diferentes para o trajeto, assim como a possibilidade de criar símbolos, códigos que pudessem marcar a intensidade dos encontros no território. Em seguida, a pessoa deveria gravar um pequeno vídeo de no máximo três minutos de duração relatando como foi a experiência e que pensamentos e sensações que ela provocou.

EMARANHAMENTO II (O que sente este corpo?):

Foi proposta a atividade de traçar o *body-mapping* utilizando materiais gráficos (lápis, caneta, tinta, giz, colagem...) em papel para, em seguida, este fosse digitalizado e enviado para o cartógrafo. Em seguida, como no exercício anterior, foi pedido que o discente gravasse um vídeo de no máximo três minutos de duração relatando os pensamentos e sensações que surgiram durante o desempenho da atividade.

EMARANHAMENTO III (O que quer dizer este corpo?):

Por fim, no segundo encontro, foram entregues as duas imagens e os dois vídeos via e-mail, *Whatsapp* ou *Facebook*, e efetuada a entrevista com a utilização de um roteiro com sete perguntas elencando alguns elementos que compõem a relação de um discente com um programa de pós-graduação em educação.

As falas dos vídeos e das entrevistas foram transcritas pelo cartógrafo, produzindo os dados que passariam a ser avaliados na escrita da dissertação. Onze discentes do programa de pós-graduação da UFSCar se voluntariaram a fazer parte da pesquisa durante o mês de Abril de 2020, efetuando suas inscrições por meio de formulário produzido na plataforma *Google Forms* e divulgado na comunidade discente.

Emaranhamento de linhas discentes: Os querereres na pós-graduação em educação

A amostra de discentes que se voluntariaram a fazer parte do processo de pesquisa foi constituída por onze pessoas. Dentre as onze pessoas estão representadas três linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCAR, sendo que este possui sete de linhas de pesquisa ao todo. Nove pessoas são pesquisadoras em nível de mestrado e duas em nível de doutorado. A amostra é constituída por sete mulheres cisgêneras e quatro homens cisgêneros. No que diz respeito à raça/etnia autodeclarada, a amostra possui cinco pessoas brancas, cinco pessoas pretas e uma pessoa parda. A faixa etária da amostra varia de 24 anos a 35 anos, sendo a maioria entre 30 e 35 anos. Duas pessoas ingressaram ao PPGE no ano de 2018 e nove no ano de 2019. Todos discentes são pessoas brasileiras, sendo a maioria paulista (duas pessoas oriundas de São Paulo, capital, e o restante do interior do estado, com a exceção de uma pessoa nascida no estado do Paraná). Quatro das pessoas que se voluntariaram são nascidas e residem na cidade de São Carlos, local onde foi efetuada a pesquisa e onde se localiza o PPGE-UFSCAR.

A partir deste ponto o processo de produção de dados será traçado utilizando as imagens produzidas na relação entre discentes e os EMARANHAMENTOS. As imagens servirão de fio condutor para a análise, sendo as entrevistas e os vídeo-relatos inseridos em meio às discussões acerca das imagens. Foram produzidos dois tipos de imagens: Os mapas de trajetos percorridos no território da UFSCAR e os auto-retratos corporais. Para a utilização das imagens como referência, foram produzidas pranchas, ou seja, composições entre grupos de imagens que foram estabelecidas por meio de analogias e correspondências entre estas. Neste sentido, foram traçados diálogos entre as imagens para fazer proliferar sentidos entre semelhanças e diferenças. Tal proposição metodológica foi utilizada por Aby Warburg, pesquisador alemão que atuou nos campos de saber da história da arte e iconologia, em sua última obra denominada *Biliteral Mnemosine* (1927-1929). Para desempenhar os processos de criação e análise a partir desta obra serão utilizados como suporte os estudos de Georges Didi-Huberman, filósofo e historiador, a partir da obra de Aby Warburg como contribuição para o desenvolvimento de pranchas operacionalizadas na forma de mesa de trabalho (DIDI-HUBERMAN, 2018). É importante ressaltar que não se trata de reproduzir a metodologia de Aby Warburg, tendo em vista que, como historiador da arte, se utilizou de obras oriundas de diferentes períodos históricos e produzidas por uma infinidade de artistas na utilização de técnicas diferentes para analisar como aspectos semióticos migraram entre contextos históricos e culturais transportando saberes e se transformando ao longo destas transposições.

Nesta pesquisa foi proposto tanto a criação das imagens quanto a disposição por meio de pranchas como mesa de trabalho. Tal operação foi constituída por meio da construção de um suporte em forma de quadro no qual as imagens podem ser manipuladas na produção de composições. Neste sentido, foi produzida uma mesa de trabalho inicial inspirada no modelo de Warburg:

Warburg, como se sabe, pendurava as imagens do atlas com pequenas molas numa tela negra esticada sobre uma armação – um ‘quadro’, portanto -, depois tirava uma fotografia, ou pedia que alguém a tirasse, obtendo dessa forma uma possível ‘mesa’ ou prancha do seu atlas, após a qual podia desmembrar, destruir, o ‘quadro’ inicial, e tornar a iniciar outro, para novamente o desconstruir (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 21).

Para a construção da mesa de trabalho foram utilizadas quatro placas de foram de cor preta com 70cm de altura, 50 cm de largura e 5mm de espessura. Elas foram coladas com fita adesiva e amarradas com cordinhas e sobre elas foram colocadas impressões das imagens em folha sulfite A4 por meio de tachinhas, possibilitando que elas fossem remanejadas com facilidade.

A partir da construção da mesa de trabalho foram efetuadas combinações entre as imagens por meio do processo de identificação de semelhanças estéticas como analogias para a criação de pranchas serão utilizadas como critério de análise para produção de dados. Como resultado destes procedimentos foram criadas quatro pranchas: Prancha I – Linhas monocromáticas; Prancha II – Linhas multicoloridas; Prancha III – Corpos zodiacais e Prancha IV – Multiplicidades.

Imagem I - Mesa de trabalho



Fonte: Acervo da pesquisa

Micropolíticas discentes

Para ampliar os recursos teóricos no processo de análise dos dados produzidos por meio dos *Emaranhamentos* serão utilizados os conceitos referentes à micropolítica e segmentaridade criados por Gilles Deleuze e Félix Guattari como fundamentos para a concepção da cartografia como método de pesquisa e produção de conhecimento. Tais conceitos serão empregados em discussões teóricas ao longo da análise das quatro pranchas da mesa de trabalho.

Compreende-se micropolítica como os processos de articulação entre formas e forças, ou seja, entre fluxos de subjetivação e de desejo que constituem processos produção de realidade singular e coletiva. Neste sentido, as macropolíticas de Estado conectadas ao Capitalismo Mundial Integrado (CMI) produzem semióticas econômicas, jurídicas, técnico-científicas e de subjetivação que se efetuam por meio de processos micropolíticos de mobilização do desejo nas populações. Não há macropolítica sem a configuração de micropolíticas, portanto, ao efetuar a cartografia de micropolíticas que se apresentam nas vivências de discentes no contexto de um programa de pós-graduação em educação de uma instituição federal de ensino superior é, também, efetuar o mapeamento de processos de produção de realidade vigentes ao contexto histórico e político atual dentro destas instituições (GUATTARI, 1990; DELEUZE & GUATTARI, 1996).

A concepção de micropolítica, criada por Gilles Deleuze e Félix Guattari em diálogo com autores do campo da antropologia, se relaciona diretamente com a concepção de segmentaridade. Constituída por etnólogos na tentativa de compreender sociedades ditas primitivas sem aparelho de Estado centralizado e fixo, a concepção de segmentaridade primitiva se caracteriza pela articulação de códigos plurívocos com certa flexibilidade de acordo com o contexto. Neste sentido, o exercício de funções sociais, a organização de tarefas, os postos de decisão, a relação territorial poderiam variar de acordo com o contexto que se apresentava nestas sociedades antigas:

A segmentaridade primitiva é, ao mesmo tempo, a de um código plurívoco, fundado nas linhagens, suas situações e suas relações variáveis e a de uma territorialidade itinerante, fundada em divisões locais emaranhadas. Os códigos e os territórios, as linhagens de clãs e as territorialidades tribais organizam um tecido de segmentaridade relativamente flexível (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 93).

Estes modos operam como circularidades múltiplas de organização entre sujeitos (núcleos familiares, clãs, alianças com outras tribos por meio de casamentos exogâmicos). As

organizações ditas primitivas possuíam filiação extensa com os territórios, ou seja, estabeleceram pontos de habitação móveis acentrados e produziram proliferações independentes e nômades de sobrevivência. Evidentemente que tais grupos produziram instâncias de decisão centralizadas, mas que tais processos podem se flexibilizar e se renegociar de acordo com as necessidades do grupo. Este modo originário se denomina de *linha flexível* do desejo (DELEUZE & GUATTARI, 1996).

A partir do advento do Estado moderno ocidental, a codificação de fluxos de desejo e subjetivação em civilizações se constituiu em quatro processos:

- 1) A produção de oposições binárias, que hierarquizam as relações humanas e sobrecodificam o desejo na constituição de categorias socialmente reconhecidas (oposição homem/mulher; adulto/criança; burguês/proletário; branco/preto...);
- 2) Estabelecimento de relações de poder na organização de segmentos circulares que apresentam concentricidade significativa, ou seja, sociedades organizadas em escalas que orientam cadeias de comando, centralizando a produção de subjetivação em processos de manutenção e reprodução da lógica de Estado (pai, professor, patrão, juiz...) organizadas em escalas habitacionais (casa, bairro, cidade, estado, país, continente...);
- 3) Segmentação linear que delimita a economia dos corpos dentro da organização social em segmentos institucionais nos quais há equivalência e traduzibilidade entre seus modos de organização (família, escola, exército, trabalho, graduação, pós-graduação...), assim como, a organização geométrica dos territórios e da economia (arquitetura como organização urbana sedentária, quadro de funcionários como organização do trabalho, quantificação de moeda como organização monetária...). Este conjunto de modos constitui o que os autores denominaram como *linha dura* do desejo (DELEUZE & GUATTARI, 1996).

Portanto, a partir da relação entre as *linhas flexíveis* e *linhas duras* do desejo, é possível discernir suas principais diferenças constatar o movimento de sobrecodificação que se dá na coexistência de ambas no contexto contemporâneo:

Sob modo duro a segmentaridade binária vale por si mesma e depende de grandes máquinas de binarização direta, enquanto que sob o outro modo as binaridades resultam de ‘multiplicidades com n dimensões’. Em segundo lugar, a segmentaridade circular tende a devir concêntrica, isto é, ela faz coincidir todas as habitações num só centro, o qual não para de se deslocar,

mas permanece invariante em seus deslocamentos, remetendo a uma máquina de ressonância. Enfim, a segmentaridade linear passa por uma máquina de sobrecodificação que constitui o espaço homogêneo *more geométrico* e traça segmentos determinados em sua substância, sua forma e suas correlações. (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 98).

Diante dos processos de sobrecodificação e estratificação também se proliferam fluxos descodificados, cadeias a-significantes de subjetivação, que escapam e se diferenciam dos modos pré-estabelecidos e tendem a desencadear outros modos de produção de realidade como resistência e efeito aos processos instituídos. Tais fluxos tendem a ser perseguidos e extintos ou *axiomatizados* pelo aparelho de captura do Estado (DELEUZE & GUATTARI, 2010). Os fluxos descodificados são chamados de *linhas de fuga* do desejo (DELEUZE & GUATTARI, 1996).

Evidencia-se a dinâmica entre micropolítica e segmentaridade:

1) Uma linha relativamente flexível de códigos e de territorialidades entrelaçados; é por isso que partimos de uma segmentaridade dita *primitiva*, na qual as segmentações de territórios e de linhagens compunha o espaço social; 2) Uma linha dura que opera a organização dual dos segmentos, a concentricidade dos círculos em ressonância, a sobrecodificação generalizada: o espaço social implica aqui um *aparelho* do Estado. É um sistema outro que o primitivo, precisamente por que a sobrecodificação não é um código ainda mais forte, mas um procedimento específico, diferente daquele dos códigos (assim como a reterritorialização não é um território a mais, mas se faz num outro espaço que os territórios – precisamente, no espaço geométrico sobrecodificado); 3) Uma ou algumas linhas de fuga, marcadas por *quanta*, definidas por descodificação e desterritorialização [...] (DELEUZE & GUATTARI, 1996, p. 112).

Micropolíticas se articulam por meio de sobrecodificação, ou seja, *linhas flexíveis*, *linhas duras* e *linhas de fuga* coexistem em diversas sociedades com Estado e estão em constante processo de desterritorialização e reterritorialização. Os segmentos de Estado tendem a se flexibilizar e se atualizar de acordo com as urgências sociais, políticas e econômicas apresentadas, assim como, *linhas flexíveis* de desejo podem se enrijecer e devir concêntricas como *linhas duras* de acordo com o contexto e *linhas de fuga* podem ser reabsorvidas como *linhas flexíveis* e se enrijecer enquanto políticas públicas do segmento duro de desejo.

Emaranhamentos Aracnianos

Assim como os conceitos citados acima, os conceitos criados a partir das pesquisas de Fernand Deligny em seus trabalhos experimentais com cartografia ao longo de sua carreira

também serão empregados nas discussões teóricas referentes às quatro pranchas da mesa de trabalho.

Para Fernand Deligny os seres humanos são seres que vivem inevitavelmente em rede. Trata-se de redes de conexões com espaços, outros seres vivos, objetos, práticas, elementos que estão ao seu redor onde se configuram relações que constituem maneiras de apreender o mundo. A partir desta concepção, suas pesquisas se configuraram como o mapeamento destas redes de relações traçadas por pessoas no intuito de constituir modos de compreender este funcionamento vital. Esta necessidade vital, concebida como anterior a linguagem e a consciência, foi denominada como Aracniano. Desta forma, esta capacidade se apresenta ao modo de *agires inatos*, ou seja, conjuntos de ações conduzidos por esta necessidade vital de conexão que não necessariamente são mediados pela consciência. Tal concepção se refere à analogia com o comportamento de aracnídeos em traçar teias como um modo de sobrevivência que se associa a uma série de relações vitais (alimentação, reprodução, proteção...) não havendo um planejamento premeditado, mas um conjunto de ações mediado pela necessidade vital. (DELIGNY, 2018).

Os *agires inatos*, diante dos modos de vida estabelecidos por relações civilizatórias em meio a convenções sociais, linguagem e estruturação saberes formais, se apresentam sobrepostos e pouco expressivos. Este conjunto de instâncias objetivas e socialmente reconhecidas foi denominado como *projeto pensado* (DELIGNY, 2018). Na relação entre Aracniano e *projeto pensado*, por meio de tais processos de sobreposição, são produzidos sujeitos, constituindo a posição a qual Deligny nomeou como *ser consciente de ser*. A sobrecarga do *projeto pensado* se torna evidente nas circunstâncias em que o Aracniano se apresenta:

Existe o nível superior do projeto pensado e existe aquilo de que o inato é capaz. Os elos? Haveria ao menos um: estar disposto a perceber que o inato humano existe e persiste, depois de ultrapassado o momento do mamar; persiste ou persistiria se... (DELIGNY, 2018, p. 43).

Sendo o mapeamento de *agires inatos* em mediação por instâncias de *projeto pensado*, Deligny propôs um modo de pesquisa relacionado a um vagar que busca não necessariamente um objeto, mas *linhas de errância* que acabam por delimitar planos comuns de movimentos que se repetem de acordo com este vagar, ou seja, que eventualmente se tornam *linhas costumeiras* (DELIGNY, 2018). A cartografia delignyana em seu estudo pedagógico em uma instituição asilar para crianças autistas em *Cévennes* durante a década de 1960 se estabeleceu

por meio de espaços de convivência nos quais ele e sua equipe de pedagogos efetuavam práticas cotidianas como fazer pão, cortar madeira, produzir objetos com argila, sem conduzir os autistas ou tentar os ensinar por meio de procedimentos, mas cartografando as *linhas de errância* compostas por movimentos, gestos, sons que surgiam de acordo com a relação com o espaço de convivência e as práticas.

Bem se vê que vagar é um verbo destituído de complemento, de objeto. O mesmo vale para pesquisar, que assume sua altura, sua exigência própria, quando quem pesquisa trabalha em rede [...] e quando o ‘quê’ – que seria o objeto do pesquisar – não é necessário em absoluto, sendo o ‘projeto pensado’ do pesquisador: pesquisar (DELIGNY, 2018, p. 38).

Deligny ainda constituiu uma distinção conceitual entre instâncias de *querer* e de *agir*. Tendo em vista que o *agir* é inato, o *querer* só é possível de se constituir por um *ser consciente de ser*. Desta forma a capacidade de *querer* está passível de influências relacionadas à autoconsciência, o que se constitui em rede de relações. O *agir inato* se configura como expressão do Aracniano e o *querer* configura como característica humana em relação ao *projeto pensado*.

Deligny se referiu a Karl Von Frisch em seu estudo de arquiteturas animais para exemplificar o *agir inato*. Os animais convivendo em natureza que não possuem racionalidade pré-concebida ou *projeto pensado*, ainda assim castores constroem represas, cupins constroem colônias e pássaros aprendem a voar por meio do *agir*. Deligny, portanto, se propôs a provocar estímulos por meio da convivência e a cartografar os movimentos que surgem na relação entre as crianças e o *topos* (DELIGNY, 2018):

Nenhuma necessidade de querer para agir. Muito pelo contrário: basta querer para que desapareça a constelação que suscita o agir, um pouco da mesma maneira como a luz do sol faz desaparecerem as estrelas. (DELIGNY, 2018, p. 51).

As cartografias efetuadas a partir da topografia de áreas de convivências constituem um fator de ampliação da análise voltado para as relações de espaço comum que se dão à maneira como os sujeitos traçam a rede de encontros. Sendo estas áreas de convivência o plano comum para fazer surgir relações entre objetos que delimitam a análise de *linhas costumeiras* resultantes do traçar de *linhas de errância*. Portanto a topografia do espaço delimita o traçado do Aracniano, assim expresso na obra pelo conceito de *topos* (DELIGNY, 2018):

Ao contrário do inconsciente, que, segundo ouvir dizer, não tem lugar, a fissura que eu evoco tem lugar: *topos*, e, no que diz respeito, trata-se de uma área onde se leva uma vida costumeira e se realiza uma busca, e as duas coisas caminham juntas. (DELIGNY, 2018, p. 162).

A cartografia de *linhas de errância* e de *linhas costumeiras* como método se constituiu por meio dos traços de movimentos dos sujeitos dentro do *topos* e evidencia onde se manifesta o Aracniano. Em *Cévennes* foram produzidos mapas que eram sobrepostos por transparências nas quais eram traçadas estas linhas. As linhas desenhavam as expressões do Aracniano no *topos*, no qual se tornam evidentes alguns objetos e lugares que entre os quais se ressaltam em movimentos repetitivos, os *chevêtres*, elementos no *topos* que influenciam as *linhas de errância*:

Pusemo-nos a transcrever, em folhas transparentes, os trajetos de umas e outras, *linhas de errância*, e, depois, essas linhas esses traços, nós os guardamos, nós os fitamos e continuamos a fitá-los, por transparência; alguns datam de dez anos, e outros da semana passada. Quanto à maioria desses traços, faz tempo que esquecemos de quem são. Esse esquecimento nos permite ver ‘outra coisa’: o resto, refratário a toda compreensão. (DELIGNY, 2018, p. 160).

“O *agir inato* sem *topos* não tem lugar para existir” (DELIGNY, 2018). É na convivência no *topos* que estes *agires* se dão em encontros que fazem surgir algumas *linhas costumeiras*. Estes objetos, que podem ser tanto um baú, uma tigela, um pedaço de madeira, quanto água do rio corrente, as folhas de árvores, elementos presentes no *topos* que favorecem o surgimento de movimentos que se repetem na forma de rituais corriqueiros. Essas coisas que influenciam as *linhas de errância* foram chamadas de *chevêtres*:

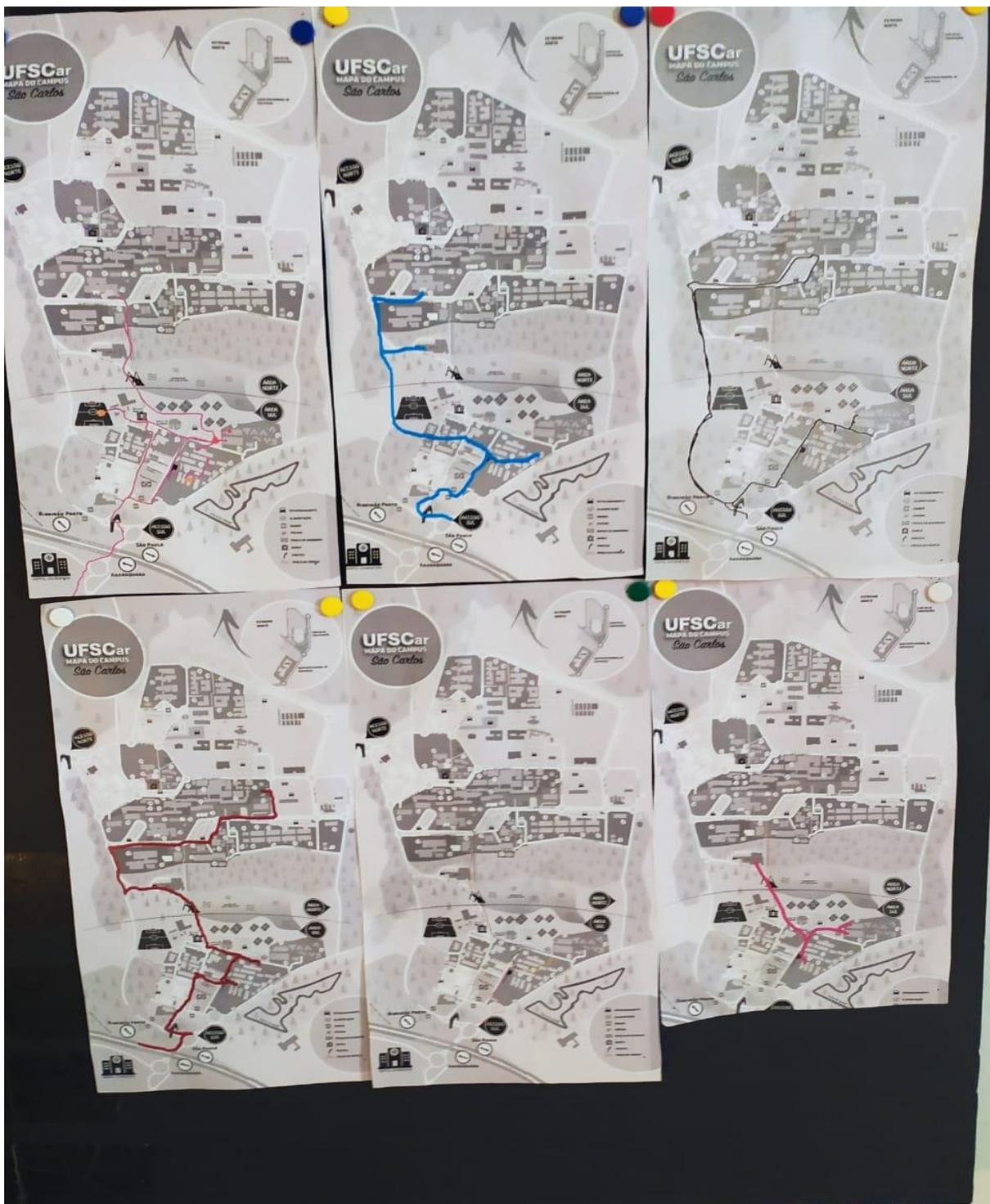
Essas coisas que influenciam visivelmente as *linhas de errância* das crianças, e tão seguramente quanto o ímã atrai a limalha de ferro, nós as chamamos de *chevêtres*. Vocês verão o porquê dessa palavra, que evoca o emaranhamento [ou encabrestamento], a propósito de algo tão simples como um baú. Os outros *chevêtres* em que pudemos reparar são, eles também, muito simples. Trata-se da água, dos nós mais densos de nossos próprios trajetos, cuja atração persiste mesmo quando nós não estamos, lá. Existem *lás* que são *chevêtres*. (DELIGNY, 2018, p. 131).

Como foi explicitado na segunda seção desta dissertação, os *Emaranhamentos* criados para a produção de dados nesta cartografia são constituídos também pela concepção de *chevêtre* no intuito de mapear *linhas de errância* que se modificam em *linhas costumeiras* a partir da relação com elementos presentes no *topos*. Portanto, a criação dos mapas no *Emaranhamento I* foi projetada também para o mapeamento de trajetos percorridos por

discentes que integram o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, traçando assim *linhas de errância e linhas costumeiras*.

Prancha I – Linhas monocromáticas

Imagem II – Prancha I – Linhas monocromáticas



Fonte: Acervo da pesquisa

Esta prancha foi criada a partir das imagens de mapas traçados por meio do *Emaranhamento I*, carregando consigo a proposta de efetuar uma cartografia territorial dos lugares frequentados dentro do campus da UFSCar por discentes integrantes do Programa de

Pós-Graduação em Educação (PPGE). A prancha foi composta por seis mapas nos quais foi possível identificar analogias por meio da prevalência de cores. Quatro mapas apresentam linhas de apenas uma cor (respectivamente as linhas marrom, lilás, preto e azul) e dois destes apresentam alguma variação de cores (um mapa com linhas lilás e pontos na cor vermelho, alaranjado e rosa no canto esquerdo superior na prancha e outro mapa com linhas muito finas, quase imperceptíveis, nas cores vermelho, azul, amarelo, marrom, rosa e azul, na parte central inferior na prancha).

Nos mapas da UFSCar traçados por linhas de discentes é possível identificar as principais localidades que estes frequentaram enquanto desempenharam atividades acadêmicas no contexto de pós-graduação em educação. Estão presentes nos seis mapas os prédios nos quais são ministradas aulas teóricas (conhecidos como AT – sigla referente a Aulas Teóricas), portanto, os prédios AT 01, AT 02 e AT 08. Também estão traçados nos mapas a lanchonete da franquia Pão de Queijo (conhecida pela sigla PQ); a papelaria que oferece serviços de fotocópia (nomeada como Xerox por discentes); o Centro de Educação e Ciências Humanas (conhecido por discentes pela sigla CECH), onde se localiza a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação; a Biblioteca Comunitária do campus (conhecida pela sigla BCo) e o Restaurante Universitário (conhecido pela sigla RU).

Em relação aos AT's, os discentes relataram o período no qual estiveram cursando disciplinas e como se deu o processo de conciliar os estudos com outras práticas presentes no cotidiano. Estes seis mapas trazem consigo narrativas que apontam para a velocidade intensa de uma rotina na qual se cursa pós-graduação e se trabalha em outras instituições, impossibilitando a constituição de relações com o território e resumindo a possibilidade de encontro com pessoas aos momentos de aula:

[...] Foram poucos [os lugares], porque eu trabalhava durante as disciplinas. Então eu saía do emprego uma e meia e eu tinha que estar na federal as duas. Eu tinha que almoçar e ir. Sempre cheguei duas e dez, duas e meia, duas vinte, porque eu pegava trânsito ou dava coisa ruim na escolinha e eu tinha que ficar mais um pouco, aí eu tinha que esperar pra ir. Eu sempre cheguei atrasada. Então sempre foi entrar e ir direto pra sala de aula (Relato em entrevista).

No que diz respeito às pessoas que estavam cursando mestrado durante este processo de pesquisa, três das seis experiências representadas pelos mapas da Prancha I trouxeram falas semelhantes nas entrevistas e vídeo-relatos em relação às dificuldades de sustentar uma rotina de trabalho ao mesmo tempo em que cursavam as disciplinas e estágios que constituem o

currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação. Tais experiências apontam não somente para a insatisfação de não poder conhecer melhor o território do campus e colegas e/ou outras pessoas que se encontram neste contexto, mas também na dificuldade em atender as demandas do currículo de pós-graduação, configurando relações de adoecimento. Estas três pessoas também trazem consigo a semelhança de possuírem meios de locomoção (carro ou moto) para desempenhar tais tarefas. O relato citado corresponde à experiência de uma discente que prestou o processo seletivo para pleitear uma bolsa de estudos para conseguir cursar o mestrado em educação. Diante do acirramento da disputa pelas escassas bolsas, consequência do contexto político em análise na primeira seção desta dissertação, a discente também pleiteou vagas de emprego no ensino privado. Ao não conseguir ser aprovada no processo seletivo de bolsa, ela optou por assumir um cargo em uma escola particular, atuando na educação infantil. A consequência direta desta correlação de forças constituiu a dinâmica de chegar constantemente atrasada às aulas do programa, assim como, da necessidade de eventualmente sair da aula para resolver questões burocráticas na secretaria do PPGE, localizada no CECH, sendo que este setor se encontrava desfalcado de funcionários técnico administrativos neste período, sendo limitado seu horário de funcionamento ao período da tarde, conflitando com horários de aula do currículo de algumas linhas de pesquisas do programa de pós-graduação.

A experiência de discentes que trabalharam enquanto cursavam mestrado, na Prancha I, estabelece o teor das Linhas monocromáticas. São cartografias resumidas à relação utilitária com o campus, sendo pouco expressivas em variações nos trajetos traçados nos mapas que não estivessem envolvidas a questões práticas referentes ao currículo programado pelo PPGE. Frequentemente, ao falar sobre este tipo de experiência, discentes se utilizaram de metáforas relacionadas ao funcionamento de maquinários, como se estes mesmos estivessem em uma relação na qual, para conseguir administrar trabalho e pós-graduação, se deve funcionar como máquina:

Eu chegava sempre correndo, saía do trabalho direto. Às vezes eu passava ali pelo PQ, pra pegar uma água, e já ia direto pra sala, e tudo mais. Eu não prestava atenção nas pessoas em minha volta. Então eu ia que nem um robô. Ia direto ao objetivo: assistir a aula (Relato em entrevista).

Eu tive uma rotina um pouco corrida. Fazia tempo que eu não trabalhava e estudava ao mesmo tempo, então boa parte do meu trajeto foi percorrido mais ou menos no piloto automático (Relato em entrevista).

É importante constatar a prevalência destes estilos de vida em relação à possibilidade de bolsas de estudo para maior disponibilidade de horários em conjunto com estabilidade financeira. O discente que relatou a primeira fala citada acima que chegou a prestar o processo seletivo para mestrado em pós-graduação em educação quatro vezes até ser aprovado. Nestes termos, ao ingressar na instituição este já exercia a função profissional em uma escola particular, não abrindo mão da estabilidade financeira que seu emprego lhe proporcionava.

A segunda fala citada acima se refere a uma discente que também já se encontrava trabalhando quando prestou o processo seletivo para ingresso na pós-graduação em educação, escolhendo não concorrer ao processo seletivo de bolsas diante das chances de não conseguir a bolsa e deixar um emprego em regime de carteira assinada no exercício de sua profissão. Ela chegou a relatar que desistiu também por achar melhor deixar a bolsa para pessoas que precisariam mais do que ela, já que conseguia se sustentar com o salário.

Nos trajetos apresentados se explicita um ponto de encontro que estabelece uma zona de comunidade entre integrantes do PPGE: A lanchonete Pão de Queijo (PQ). Localizada ao lado da papelaria (Xerox) em um quiosque próximo aos prédios AT01, AT02 e AT08, onde ocorre maioria das aulas do currículo do PPGE, o PQ serviu como um ponto de encontro significativo. Uma quantidade significativa de discentes do programa de pós-graduação em educação costuma se encontrar no PQ antes das aulas, durante os intervalos e após que as aulas se encerram, configurando um local de alimentação, estudos e socialização:

[...] É um ponto de encontro onde alunos, professores, técnicos, visitantes, várias pessoas se encontram, almoçam, jantam, tomam café, comem lanche, estudam... Então é um ponto que depois de certo tempo virou meu *point*. Leio muito, converso muito lá com as pessoas (Vídeo-relato).

É visível nos mapas que a maioria dos trajetos de discentes traçados nos mapas da Prancha I ocorreu na área Sul do campus da UFSCar. Esta divisão territorial se dá por um código específico da arquitetura do campus: os cursos de graduação e pós-graduação em ciências humanas tendem a ter atividades localizadas em prédios da área Sul enquanto cursos de ciências exatas, tecnologia e saúde se localizam na área Norte do campus. Os trajetos que ocorreram na área Norte se deram principalmente em espaços comuns entre cursos de graduação e pós-graduação: A Biblioteca Comunitária (BCo) e o Restaurante Universitário

(RU), além do aparecimento do Anfiteatro Florestan Fernandes, local comumente utilizado para eventos acadêmicos de várias áreas de conhecimento.

Os relatos de discentes referentes ao Restaurante Universitário variaram em relação aos afetos vivenciados. Duas pessoas cujas experiências estão representadas na Prancha I relataram incômodos significativos ao optar por ingerir refeições neste espaço. A opção por comer no RU se dá por conveniência quando a rotina está com pouco tempo disponível para se deslocar para outros lugares para comer. Neste sentido, uma das discentes relatou a constituição de estratégias de cuidado no que diz respeito a tornar o ambiente do RU mais tolerável utilizando fones de ouvido enquanto comia as refeições:

[...] O RU estava sempre lotado de gente. Então eu almoçava com o fone de ouvido tentando abstrair aquele monte de gente do meu lado (Relato em entrevista).

[...] São muitas pessoas entrando e saindo. E lá havia um murmúrio das pessoas falando junto e eu percebi que isso estava começando a me afetar. Ao escutar esses barulhos dessas pessoas falando eu começava a sentir tontura. Foi na época que eu tinha crises de ansiedade. Isso era um disparador. Eu começava a sentir tontura e acabava comendo rápido para sair rápido (Relato em entrevista).

O discente que relatou seu incômodo com o ambiente do Restaurante Universitário também narrou a necessidade de se alimentar neste território durante o período em que cursou graduação no mesmo campus onde agora integra o programa de pós-graduação em educação. A escolha por comer no RU se deu diante da necessidade de economizar dinheiro, sendo possível se alimentar durante uma semana com apenas dez reais durante seu período de formação em graduação. Atualmente este discente é bolsista, o que o possibilitou de deixar de comer refeições no RU diante dos sintomas referentes às suas crises de ansiedade, optando por comer no PQ ou em casa.

Imagem III - PQ (ponto em vermelho) e RU (ponto em rosa)



Fonte: Acervo da pesquisa

Uma das discentes relatou que sua relação com o RU foi algo marcante durante o período no qual estava cursando disciplinas referentes ao currículo de doutorado em educação. Consta em seu relato a importância de espaços de convivência e encontros entre discentes, sendo de graduação ou pós-graduação. Tal vivência explicita a constituição de uma classe estudantil, mobilizando o afeto de se perceber integrante a um grupo que compartilha a condição de exercerem estudo e pesquisa. É importante ressaltar o distanciamento que pesquisadores em nível de doutorado vivenciam em relação ao campus onde se localizam os programas de pós-graduação dos quais estes fazem parte:

Eu gosto de comer no RU. Não só pela comida, até por que se fosse pela comida a gente não ia lá. Mas é pelo afetivo mesmo, de estar naquele local, de encontrar pessoas, sabe? De estar entre outros estudantes. Em uma massa de estudantes. Porque no ensino da pós-graduação a gente vai menos pra universidade e convive menos com a classe estudantil. A gente fica um pouco mais distante. Então eu gosto de estar na biblioteca, de ir ao RU comer, estar no meio do resto da galera e me sentir estudante, e não só uma mãe que está cursando uma pós-graduação (Relato em entrevista).

Neste relato se encontra explicitada a necessidade de encontros com outros discentes, assim como, da identificação com grupo e da possibilidade do exercício de tais encontros em espaços de convivência não somente para produção científica, mas como um fator qualidade de vida dos sujeitos inseridos na instituição. Duas experiências de doutorandos estão expressas em mapas da Prancha I. Ambos os relatos apontaram para um afastamento

significativo do campus ao longo de processos de pesquisa em nível de doutorado. É relativamente comum que doutorandos não residam na cidade de São Carlos ao longo de sua formação. Um dos discentes relatou estar trabalhando em outra cidade ao longo dos três primeiros semestres do curso de doutorado no programa de pós-graduação em educação da UFSCar. Nestes termos, com a possibilidade de acessar material para estudos em formato digital via internet, não houve necessidade de frequentar o campus para retirar fotocópias na papelaria ou frequentar a Biblioteca Comunitária. No que diz respeito à internet, o discente relatou ainda que as práticas de encontro com orientadores em nível de doutorado tem se dado por meio de vídeo-conferências no uso de recursos online mesmo antes do advento da pandemia no ano de 2020:

[...] E acho que isso é muito comum entre doutorandos, sobretudo. [...] O tempo que a gente está dentro da universidade estamos cursando as disciplinas. A maioria mora fora, a maioria não tem bolsa, a maioria trabalha e este era o meu caso. No segundo ano a gente quase nem vai para a universidade. O segundo, terceiro e quarto ano a gente quase que não frequenta o campus. Ainda mais hoje em dia, com PDF a gente faz quase tudo pela internet. Em geral os orientadores não têm feito, mesmo no antigo normal, reuniões presenciais para orientação. (Relato em entrevista).

O discente ainda relatou que as linhas finas em seu mapa, praticamente imperceptíveis na Prancha I (mapa central na fileira de baixo) se deram por pouca expressividade de sua relação com o campus da UFSCar. Foram trajetos percorridos a carro ao modo de ser pouco frequentes e muito rápidos. Após três meses trabalhando em outra cidade o discente conseguiu uma bolsa de estudos, o que o permitiu traçar algumas relações com o campus. Ele relatou passar maioria de seu tempo no campus no PQ. Tal localização, como exposta antes, se configura como um ponto de encontro significativo para discentes do programa de pós-graduação em educação, tendo em vista que a lanchonete se localiza próxima aos prédios onde ocorrem as aulas do programa.

Também foram relatados usos das áreas de convivência próximas ao prédio do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), onde também está localizada a secretaria do programa de pós-graduação em educação. O discente relatou a necessidade de buscar no campus uma localização na qual pudesse estudar com certa tranquilidade. Também foram traçados pontos de estudos no prédio da BCo e em seus arredores, onde se localizam mesas na área externa. Posteriormente o mesmo discente pleiteou uma vaga em concurso público. Ele foi aprovado ao longo de seu último semestre de seu doutorado, causando, para além de outras variáveis presentes, o adiamento de sua defesa e o prolongamento de seu vínculo com o programa.

Constata-se que há uma correlação entre possuir uma bolsa de estudos, a possibilidade de locomoção e o ritmo da rotina de um discente de pós-graduação em educação. Das falas referentes à composição da Prancha I, três pessoas não possuíram bolsas de estudo, sendo que algumas concorreram em processos seletivos de atribuição de bolsas e não foram aprovadas, assim como, outras decidiram não concorrer devido à escassa quantidade de bolsas e o risco de deixar um emprego que garanta estabilidade financeira para pleitear uma bolsa de estudos, tendo em vista que o processo seletivo é constituído pela avaliação de aspectos socioeconômicos e currículo de produções científicas, ou seja, alguém que possui um emprego em regime CLT não possui grandes chances de ser aprovado.

As outras três pessoas ou possuíram bolsa de estudos ao longo de todo o período de pós-graduação em educação (em nível de mestrado ou doutorado), ou a possuíram durante algum período neste contexto (como o caso do ultimo relato citado acima). Por outro lado, é possível constatar que a experiência discente de pós-graduação em educação implica em circunstâncias de isolamento tendo em vista a condição de exercer atividades que devem ser desempenhadas de maneira solitária como, por exemplo, a grande quantidade de leituras que devem ser efetuadas tanto para suprir demandas das disciplinas do currículo do programa de pós-graduação quanto para a constituição de pesquisa, assim como os períodos de escrita de dissertação, tese, publicação de artigos e entrega de trabalhos acadêmicos. Nestes termos alguns discentes já esperavam uma rotina mais solitária, e, por outro lado, a possibilidade de constituir vínculos com pessoas se dá quase que exclusivamente dentro do contexto universitário.

Considerando os trajetos traçados por discentes em sua relação com o currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, nas práticas demandadas para a conclusão deste segmento de formação, assim como, considerando os relatos de discentes em afetos vivenciados diante desta dinâmica é possível constatar cartografias que evidenciam dinâmicas micropolíticas dentro desta relação. Por meio de tal perspectiva é possível mapear aspectos que influenciam os processos de produção desejante de discentes na articulação de movimentos de criação de estratégias para dar sustento as demandas cotidianas e também movimentos de resignação no que diz respeito a processos de adoecimento e enrijecimento de movimentos do desejo, traçando cartografias reduzidas a esfera burocrática e formal das relações de formação e trabalho. A partir da composição por analogias, a Prancha I – Linhas monocromáticas foi organizada principalmente na explicitação de micropolíticas que se articulam ao modo de linhas duras de subjetivação (DELEUZE & GUATTARI, 1996).

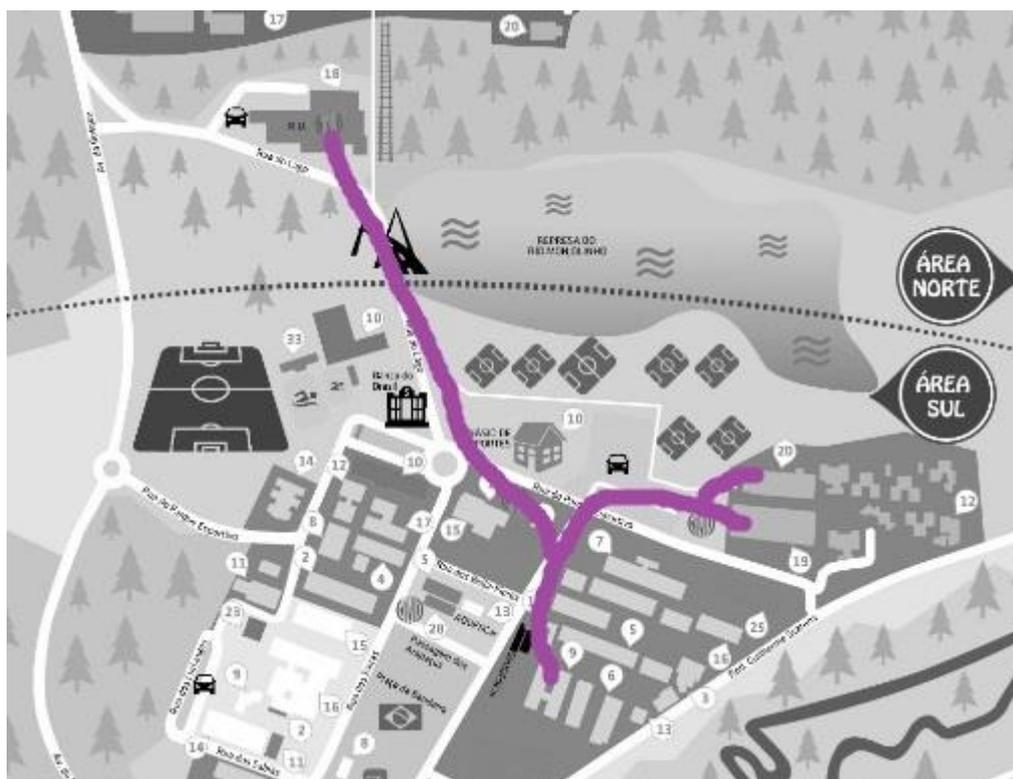
Em relação a uma pesquisa voltada a cartografia de micropolíticas nas vivências de discentes de um programa e pós-graduação em educação é possível constatar a prevalência das linhas de duras como aspecto fundamental de profissionais da área. Sendo a maioria da amostra desta pesquisa graduada em cursos de licenciatura, sendo a maioria pedagogos e pedagogas, assim como, na busca por cursar pós-graduação em educação como uma maneira de aprimorar suas habilidades em sala de aula, lecionar em instituições de ensino é estar em constante negociação com as linhas duras de desejo e subjetivação em seus aspectos referentes aos processos de produção de oposições binárias; segmentaridades circulares e segmentaridades lineares.

A atuação destes profissionais se configura por meio de oposições binárias ao modo de dividir contextos escolares nas categorias de docentes e discentes, sendo discentes a maioria e docentes detentores do poder de decisão em relação aos conteúdos e em negociação com currículos institucionais, assim como pela mediação das relações em sala de aula. Também se configura na oposição binária entre adultos e jovens/crianças no que diz respeito aos segmentos de ensino fundamental e médio, estabelecendo a relação de tutela de docentes em relação a discentes diante das dinâmicas em instituições de educação, sendo estas também mediadas pela legislação de Estado, tendo em vista que a educação escolar é uma exigência efetuada na mediação da instituição familiar com as instituições de Estado. Ainda neste sentido, discentes de pós-graduação, tanto em nível mestrado quanto doutorado, tendem a ocupar ambas as posições no que diz respeito a atuarem como docentes ao mesmo tempo em que estão sob a tutela de docentes do programa de pós-graduação. Os processos de oposição binária são intrínsecos a manutenção das instituições de educação formal estabelecidos em nosso país.

No que diz respeito às segmentaridades circulares é possível constatar o movimento de concentricidade que limitou as experiências de discentes em contexto de pós-graduação em educação. A Prancha I – Linhas monocromáticas explicita o movimento de trajetos, em sua maioria, reduzidos às atividades curriculares de formação na configuração de relações com o campus da UFSCar. As segmentaridades circulares devém concêntricas, resumindo os trajetos de discentes a frequentar as centrais de aulas (AT01, AT02 e AT08), assim como outros trajetos, como retirar textos na papelaria (Xerox) para efetuar as leituras necessárias em relação às disciplinas, comer na lanchonete Pão de Queijo (PQ), que, neste caso se encontra ao lado dos AT, sendo um ponto de encontro antes, durante intervalos e depois das aulas. Além destes espaços também consta a relação pouco expressiva com a Biblioteca

Comunitária (BCo), sendo uma forma pouco acionada de acessar materiais acadêmicos por discentes representados nesta prancha e, também, se alimentar no Restaurante Universitário (RU), sendo que alguns discentes relataram não conseguir efetuar refeições diante do fluxo intenso de entrada e saída no campus da UFSCar enquanto conciliam seus empregos com as disciplinas. E, por fim, a relação com o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), onde está localizada a secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), sendo frequentada para a resolução de questões burocráticas referentes ao vínculo acadêmico estabelecido por discentes. Desta forma, é possível resumir os trajetos que se efetuam como segmentaridade circular concêntrica em um dos mapas da Prancha I – Linhas monocromáticas, onde é possível constatar nas pontas da linha lilás o Restaurante Universitário (linha apontando para cima); as centrais de aulas (linhas apontando para a direita) e o Centro de Educação e Ciências Humanas (linha apontando para baixo):

Imagem IV – Segmentaridades circulares concêntricas



Fonte: Acervo da pesquisa

Constatar o movimento concêntrico em relação às segmentaridades circulares de experiências de discentes do programa de pós-graduação em educação é uma maneira de explicitar o que discentes denominaram como funcionamento “no piloto automático”, ou

“andar que nem um robô”, ou ainda delimitar o “*habitus* acadêmico” como uma conciliação entre responsabilidades no cotidiano que resulta em maior isolamento e menor expressão vital na constituição de relações para além das estabelecidas ao modo da linha dura de desejo e subjetivação.

Ainda em relação à expressividade das linhas duras de subjetivação e de desejo em experiências de discentes de pós-graduação em educação relatadas na Prancha I – Linhas monocromáticas consta o modo de segmentaridade linear. Tal modo se apresenta por meio das divisões arquitetônicas do campus na divisão de regiões que delimitam o trânsito de graduandos e pós-graduandos de determinados de cursos em áreas de conhecimento específicas. Os trajetos de discentes de pós-graduação em educação estão relacionados a atividades curriculares praticamente exclusivas a área Sul do campus da UFSCar. Assim como, o trânsito entre os prédios pautados no currículo de disciplinas relacionados as linha de pesquisa do programa de pós-graduação em educação se dá entre as três centrais de aulas citadas anteriormente (AT01, AT02, e AT08) e a relação com o Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) no que diz respeito aos trâmites burocráticos que condicionam o vínculo institucional com o Programa de Pós-Graduação em Educação e, também, rituais de avaliação e titulação (processos de qualificação e defesa de dissertação de mestrado ou tese de doutorado) que usualmente ocorrem em salas de conferência deste prédio.

A segmentaridade linear também se apresenta no desejo por formação de discentes representados na Prancha I. Ao perguntar em entrevista quais motivos influenciaram na decisão de cursar pós-graduação em educação para os discentes referentes a esta prancha surgiram dois motivos principais: Primeiramente em relação à necessidade de formação específica para o exercício da docência nas instituições de ensino público. Os discentes relataram não se sentir preparados o suficiente para encarar a realidade das salas de aula somente com os conhecimentos adquiridos em nível de graduação. Dentro deste recorte estão presentes principalmente pessoas que cursaram graduação em pedagogia, mas também pessoas que cursaram graduações configuradas no modelo de licenciatura. Ainda foi constatado no relato de um dos discentes a necessidade de cursar uma graduação em pedagogia diante da diferença curricular entre uma instituição de ensino superior particular e uma pública, alegando a formação limitada apenas à reprodução técnica de práticas de ensino:

É outra dinâmica. A de formar mão de obra. Você já aprende, entra na sala de aula e pronto. Não desenvolvimento científico e metodológico. Eu diria que até que o desenvolvimento do pensamento é deixado de

lado. Você se torna um executor. Você aprende a técnica (Relato em entrevista).

Ainda em relação à necessidade de aprimorar a formação para conseguir exercer a profissão em contexto de instituições públicas de ensino, foi relatada a dificuldade de se manter lecionando nestas instituições e a necessidade de pesquisar outros métodos de ensino e outras estruturas curriculares para escolas públicas:

Eu estava terminando minha formação e fui trabalhar na escola e eu fiquei muito mal. Era uma realidade muito hostil. Não dava [...]. Eu tenho muita clareza de que foi quando eu fui trabalhar no Estado. Fui dar aula no Estado como categoria O, como professora substituta. Aí eu dei uma surtada e falei “Não. Não dá”. Por isso que eu fui pra educação. Eu entendi que eu precisava pesquisar sobre isso, para ajudar a construir outras formas de fazer educação (relato em entrevista).

A sensação de insuficiência diante da formação em nível de graduação em licenciatura se apresentou como motivação fundamental para dar segmento à formação por meio da pós-graduação, assim como, na busca por outras modalidades (cursar uma segunda graduação; cursar especialização). Mesmo em contextos de formação voltada especificamente para sala de aula, como no caso de cursos de graduação em licenciatura, foi constatada uma insuficiência em relação às práticas de docência em contexto escolar. Um dos discentes relatou a incoerência em relação aos estudos e a realidade da sala de aula ao longo de sua experiência como professor após o período de formação na graduação:

Eu escolhi a licenciatura. Eu puxei todas as matérias em licenciatura e me dediquei o máximo que eu pude. Aí, quando eu entrei na sala de aula eu percebi que a realidade não está muito, ou quase nada, coerente com aquela teoria que eu li. Eu falei “Poxa! Eu preciso ler mais!”, e foi na educação, ou mais propriamente na filosofia da educação, que eu encontrei alguns caminhos que me ajudassem a pensar lá dentro da escola. (Relato em entrevista).

O segundo motivo que se apresentou em relatos de entrevista foi a busca de cursar pós-graduação no sentido de ampliar seu currículo profissional com o intuito de aumentar sua remuneração no exercício de cargos no futuro. Foi relatado que vagas de emprego em nível de graduação não ofereceriam salário o suficiente para sustentar condições materiais razoáveis. Embora seja relativamente comum o desejo de possuir formação em nível de mestrado e doutorado como uma maneira de ampliar o currículo para atingir maiores remunerações em

suas carreiras, apenas uma das pessoas cujas experiências foram representadas na Prancha I relatou diretamente este desejo.

Por outro lado, no que diz respeito a o que os discentes em nível de mestrado (quatro discentes representados na Prancha I) relataram desejar fazer após a conclusão da pós-graduação, todos disseram ter a intenção de prestar processos seletivos de doutoramento na área da educação. As motivações que levaram as pessoas a desejarem cursar doutorado em educação variaram. Um dos discentes relatou que deseja cursar doutorado por ter interesse em constituir uma carreira científica. Neste sentido, o desejo de pesquisar e produzir ciência não necessariamente implica no desejo de ser um docente em nível de ensino superior, mas como uma consequência das condições de pesquisa em seu contexto. O discente relatou que suas pretensões de ser cientista datam da infância:

[...] a ciência, o campo científico sempre me atraiu desde pequeno. Então acho que até por esse percurso de me interessar por entender como as coisas funcionavam. Desde pequeno eu assistia a programas de televisão com aqueles apresentadores que eram cientistas loucos, depois no ensino fundamental tive professor de ciências, e depois no ensino médio tive professor de física, química, biologia... Então o interesse de entender o pensamento científico eu sempre tive. [...] Mas pretendo, mesmo que não para ingressar na docência no ensino superior de imediato, me formar como cientista, o resto será consequência. Pretendo me tornar um cientista da educação. (Relato em entrevista).

Há semelhança entre este relato e dois outros de discentes em nível de mestrado no que diz respeito ao desejo de pesquisar. Uma das discentes relatou que deseja por meio da formação em pós-graduação para favorecer a relação que outras pessoas possam estabelecer com a graduação como docente. Os processos de formação nos segmentos das instituições de ensino só vieram a se conectar com a realidade das experiências pessoais e profissionais no contexto da graduação. Nestes termos, a formação em nível superior trouxe conhecimentos que fizeram diferença em sua vida cotidiana, algo que ela deseja proporcionar para outras pessoas como professora:

[...] eu gostaria de tentar um doutorado e de seguir nessa carreira Porque, como eu disse, é uma coisa que eu gosto muito. Foi onde eu me descobri e eu quero fazer essa diferença, sabe? Do mesmo jeito que a vida escolar não tinha feito muita diferença pra mim até eu entrar na universidade. Então talvez proporcionar essa diferença pra outras pessoas. (Relato em entrevista).

O discente traz como grande importância de seu lugar como pesquisador para estabelecer conexões entre a universidade e as escolas, pleiteando lugares de atuação em

ambas as instituições e apontando a deficiência da relação das universidades públicas com a sociedade, principalmente as populações mais marginalizadas:

Eu tenho o objetivo de ser professor de universidade, porém, também estar atuando na rede pública. Porque eu tenho sonho de todo projeto desenvolvido na universidade ser levado a escola, e não os deixarem engavetados, como muitas vezes acontece. Vai lá, desenvolve um projeto legal, porém você não vê chegar até as escolas. Eu queria fazer essa ponte entre universidade e escola. [...] Hoje você vê muitos alunos, mesmo do fundamental dois, que não pensam em uma universidade. Para eles é uma coisa impossível. Muitos deles acham que o negócio é pago. E não é. É uma instituição pública. Você pode ir lá, visitar, frequentar a biblioteca quantas vezes quiser. Todo mundo é capaz. (Relato em entrevista).

Em relação à expressão do desejo de constituir conexões entre universidades na colaboração científica para o investimento em projetos que possam ser aplicados em escolas da rede básica de ensino, assim como, no desejo de melhorar as interações e auxiliar os processos de aprendizagem e territorialização em instituições acadêmicas, é possível constatar a expressão de linhas flexíveis de desejo e subjetivação. Tais motivações se implicam na constituição de relações que abrem possibilidades de fissuras nos modos de oposição de binária das linhas duras, fazendo proliferar a possibilidade de outras configurações de relação que não necessariamente se limitam as posições de docente e discente. Tal modo se expressa por meio da constituição de relações de aliança e cooperação que constituem zonas de comunidade que podem suscitar a ampliação da atuação de práticas de educação. As segmentaridades circulares, que nas linhas duras devem concêntricas, quando se apresentam como linhas flexíveis constituem conexões descentralizadas que podem ampliar os campos de atuação de pesquisas científicas em educação. A crítica efetuada pelo discente que contribuiu com o relato citado acima indicam a concentricidade da produção científica em universidades quando estas não encontram aplicação ou expressão fora destas instituições.

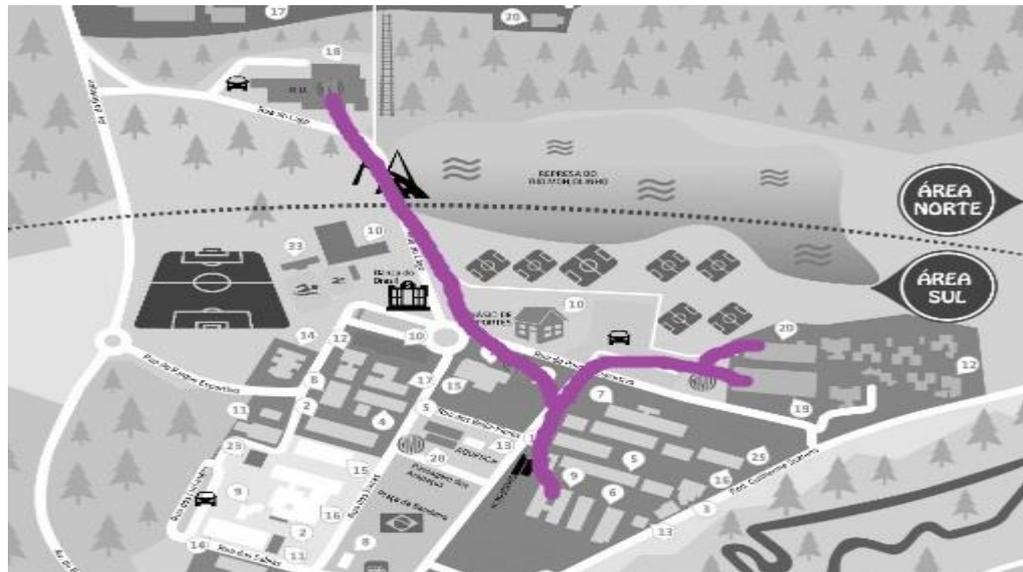
Na Prancha I – Linhas monocromáticas é possível identificar a prevalência de *linhas costumeiras* mediadas quase que exclusivamente por atividades formais que integram o currículo dos cursos de mestrado e doutorado da instituição. Pode-se, portanto, dizer que a repetição de lugares frequentados relatadas por discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação se apresenta como prevalência do *projeto pensado*. Configurando o campus da UFSCar como *topos* onde discentes vivenciam encontros cotidianos mediados pela busca por formação em nível de mestrado ou doutorado, os locais que configuraram *linhas costumeiras*

foram praticamente limitados a área Sul do campus, onde estão localizadas as centrais de aulas frequentadas por discentes do programa. Frequentar as aulas nos prédios AT 01, AT 02 e AT 08 configuram os trajetos costumeiros que se apresentam nesta prancha.

A rotina extenuante relatada por discentes no que diz respeito a conciliar atividades do currículo de disciplinas, escrita de dissertação ou tese e relações de trabalho explicita a sobrecarga do *projeto pensado*. A partir desta concepção é possível identificar a hierarquização de práticas e valores em relação às tarefas objetivas empenhadas para manutenção da vida dentro de um sistema capitalista contemporâneo em uma sociedade brasileira que vivencia crises institucionais no campo da educação. É importante lembrar da falta de investimentos em bolsas de estudo e em manutenção das universidades públicas nos últimos anos para constatar que este estilo de vida em que pesquisadores em nível de mestrado ou doutorado se sustentam configuram relações adoecedoras diante da mediação de atividades e implica tais pessoas a vivenciarem este processo de priorização do desempenho em situações de trabalho e de formação em detrimento de suas condições de saúde. Nos relatos representados na Prancha I, no que diz respeito a trabalho e bolsas de estudo, metade das seis pessoas foi bolsista em algum período de formação, sendo que uma dessas pessoas deixou a bolsa para assumir um emprego ao final de seu doutorado, e as outras três pessoas ou não conseguiram aprovação no processo seletivo de bolsas estudo ou deixaram de prestar este processo seletivo para manter seus próprios empregos (que pagam mais que a bolsa de estudos podem estabelecer relações mais estáveis de renda) ou para “deixar as bolsas para quem realmente precisa”.

O *projeto pensado* como um modo de subjetivação voltado para atividades úteis e socialmente reconhecidas se explicita por meio do traçado de *linhas costumeiras* apresentadas em torno das localidades AT 01, AT 02, AT 08, PQ (Lanchonete Pão de Queijo), Papelaria (Xerox), CECH (Centro de Ciências Humanas), resumindo os trajetos de maioria de discentes representados na Prancha I – Linhas monocromáticas:

Imagem V - Linhas costumeiras (Prancha I)



Fonte: Acervo da pesquisa

O traçado das *linhas costumeiras* estabeleceu uma zona de convivência. Como citado anteriormente, a configuração dos espaços de aulas teóricas acaba por estabelecer na lanchonete PQ uma área de encontros entre discentes e docentes do programa durante intervalos de aula. Tal dinâmica foi relatada como uma das únicas possibilidades de encontro com colegas fora de contexto de aula para conversar. A sobrecarga do *projeto pensado* se apresenta na vida corrida de discentes dentro do contexto no qual estes estão cumprindo disciplinas. Os relatos referentes a vivenciar o cotidiano “no piloto automático” e “como um robô” indicam a sobrecarga do *projeto pensado*, fazendo com que discentes negligenciam práticas de autocuidado (como alimentação regular e de qualidade; sono suficiente; lazer; cuidado com relações interpessoais) para que consigam cumprir atividades exigidas pelo programa de pós-graduação.

A partir dos relatos de discentes representados na Prancha I – Linhas monocromáticas foi possível constatar o dilema *Aracniano-Projeto pensado* sugerido na obra de Fernand Deligny por meio da expressão de *linhas costumeiras* e *linhas de errância* no cotidiano de um dos discentes. O discente, que é um dos bolsistas representados nesta prancha, relatou a expectativa por uma rotina configurada por experiências solitárias, inclusive na busca por locais dentro do campus que proporcionem este isolamento necessário para desempenhar tarefas, assim como, constituindo maioria de suas relações sociais com pessoas inseridas na instituição:

[...] quando eu cheguei à pós-graduação eu já estava imerso em sua lógica. Então eu já estava um pouco mais isolado. Já estava deixando de frequentar determinados lugares. Deixando de fazer determinadas coisas. Já estava mais focado na leitura, na pesquisa, no grupo de pesquisa, no grupo de estudos... Então eu sinto que isso diminuiu minha circulação, ficando restringida a pós-graduação mesmo. Restringida a locais para sair, para comer, biblioteca, a região onde ocorrem as aulas e o CECH, que é aonde eu tenho amigas, onde, se eu quiser, consigo uma sala isolada para escrever. Eu tenho acesso a esse lugar de isolamento por lá. (Relato em entrevista).

Ao ressaltar a necessidade de uma rotina solitária e da busca por locais para estudos, também se evidencia um modo de subjetivação específico referente à rotina de pós-graduação, constituído por uma série de práticas delimitadas enquanto necessárias a serem adquiridas neste processo. Assim como a relação com os estudos proporcionados pelo programa de pós-graduação modificam a maneira como esses sujeitos produzem realidade a partir da conexão com novos conteúdos, também estas relações eventualmente estabelecem processos de desconexão com o território onde se localizam estas atividades. Ao observarmos os trajetos resumidos às atividades curriculares e a alta velocidade do cotidiano também podemos observar a modificação da percepção de discentes no que diz respeito a este “piloto automático”, ou a “andar que nem um robô”, e as tentativas de se deslocar a percepção para outros encontros.

O campus da UFSCar de São Carlos, SP, possui uma vasta extensão territorial, não somente em suas edificações, mas também uma diversidade em fauna e flora na qual há regiões onde se preservam espécimes características do bioma cerrado. A paisagem se compõe com uma grande quantidade de árvores frutíferas, animais, um lago, assim como áreas para práticas de esporte como piscinas e quadras que podem ser acessadas por discentes apenas com apresentação de documento de identificação da instituição, assim como, a possibilidade de agendamentos. Neste sentido, para além de relatar este “*habitus* acadêmico” que deve ser conquistado ao longo da formação em nível de mestrado ou doutorado, há também nos relatos deste discente a tentativa de produzir outros encontros que o território proporciona como um modo de preservar a saúde mental e desacelerar o cotidiano.

Os relatos deste discente explicitam a necessidade vital de traçar redes para além das relações com os códigos institucionais da universidade. Tal tensão explicita o processo de negociação no que diz respeito à conservação das formas institucionais, que condicionam a especificidade da relação com a pós-graduação e, ao mesmo tempo, a expressão do Aracniano ao modo de *agires inatos* na busca de afirmação de processos que proporcionam a

conservação da vida, sendo o desejo de produzir encontros no *topos* para além dos estabelecidos pelo currículo, sendo traçadas *linhas de errância* que em encontros com a paisagem:

Também me dei conta em alguns momentos que, quando eu estava no automático, eu esquecia totalmente que estava em um ambiente bucólico. Parecia que não existia o lago, parecia que não existia vento, parecia que não existiam árvores, parecia que não existia grama, e, às vezes, eu tinha que me forçar a andar mais devagar, a olhar para o lago, a olhar o Sol se pondo... São mecanismos que eu encontrei para manter certa sanidade mental. Passar por aquela parte do lago, das quadras, que tem aquelas árvores plantadas... Prestar atenção nos patos, nas árvores, nas capivaras... Tentar fazer uma pausa de tudo que a gente vai pensando... (Relato em entrevista).

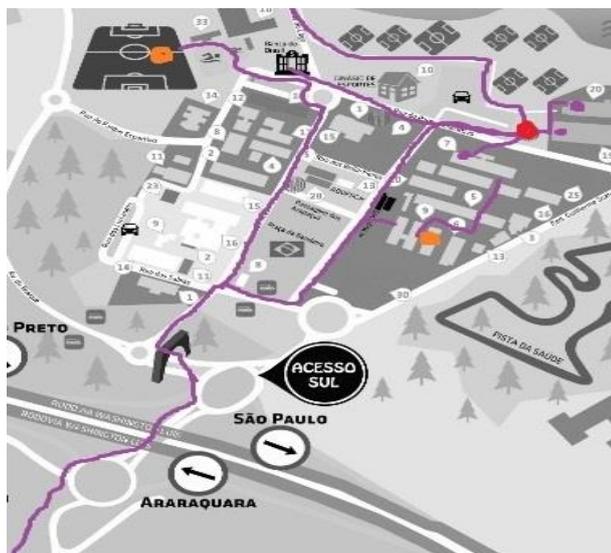
O relato do discente explicita a mudança de percepção que se dá no contexto da pós-graduação em educação como um paradoxo no qual há uma relação constante com o campus da instituição e, ao mesmo tempo, as limitações desta relação diante da sobrecarga do *projeto pensado* que condiciona esta relação às *linhas costumeiras*.

O discente relatou também a prevalência de *linhas de errância* em outras duas localidades que foram ressaltadas em seu mapa por pontos alaranjados: A quadra, próxima às piscinas, onde o discente eventualmente se exercitava com caminhadas, corridas e alongamentos, sendo práticas de autocuidado que ele se propôs a manter ao longo da pós-graduação; assim como a prática de colher frutas de árvores presentes na região (jacas, mangas e “frutas amarelas”) e, por fim, a praça em frente ao Departamento de Metodologia de Ensino (DME), local onde o discente estabeleceu relações de amizade com docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos, sendo a praça um local de encontro em horário de almoço:

Em frente ao DME tem uma pracinha que, assim como o PQ, também é um ponto de encontros. A minha chefe de estágio fica por lá, a secretária do DME, a secretária do PPGE, alguns professores, outros técnico administrativos... Principalmente no horário de almoço, quando eu descia até a UFSCAR, antes da quarentena, eu sempre passava por lá para conversar, colocar o assunto em dia, para distrair, comer, e depois que eu começava as atividades de leitura. Então é um ponto que eu sempre passo. Lá tem algumas árvores. Tem um chorão, mangueira, e a gente que convive diariamente lá percebe a mudança das estações. É algo que eu gosto de prestar atenção. Quando tá florido. Quando as folhas estão verdes. Quando a mangueira tá começando a brotar as florzinhas, quando tem manga, quando parou de ter manga, quando a árvore começa a secar... (Relato em entrevista).

É possível constatar a expressão do Aracniano na constituição de redes com o campus por meio das *linhas de errância* que eventualmente se tornam *linhas costumeiras* independentemente da sobrecarga do *projeto pensado*. Nestes termos a conexão com o *topos* se deu como uma necessidade vital na garantia de práticas de autocuidado ao mesmo tempo em que cumpre atividades exigidas pelo programa de pós-graduação. A prática de desacelerar a rotina de atividades se apresentou relacionada ao fato do discente ser bolsista ao longo de todo processo de formação em nível de mestrado.

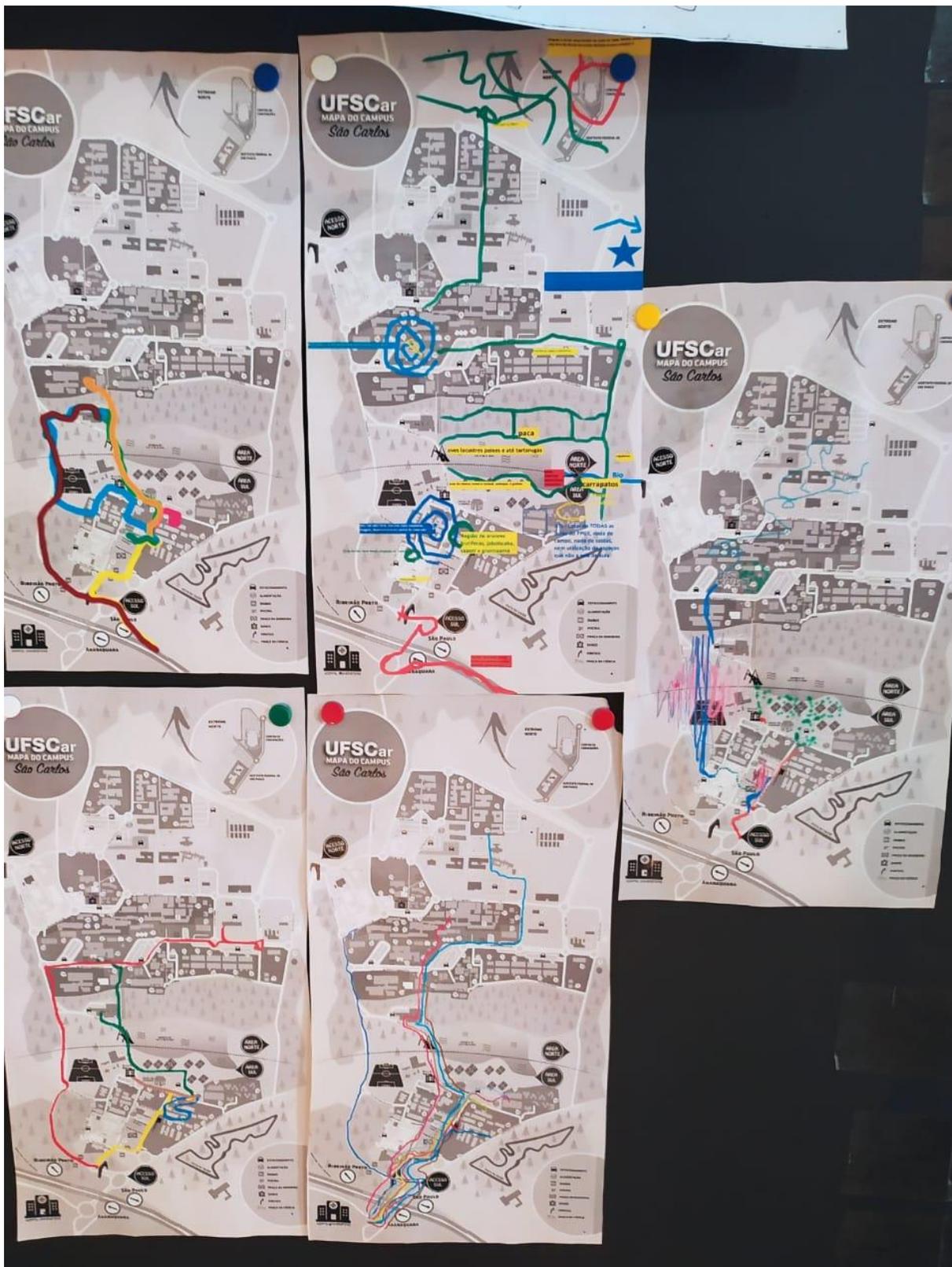
Imagem VI – Linhas de errância: Quadra e DME (Pontos em alaranjado)



Fonte: Acervo da pesquisa

Prancha II – Linhas multicoloridas

Imagem VII - Prancha II - Linhas multicoloridas



Fonte: Acervo da pesquisa

Esta prancha também foi composta a partir de imagens produzidas por discentes por meio do *Emaranhamento I*, trazendo consigo o mapeamento de trajetos ao longo da pós-graduação em educação no PPGE-UFSCar. A prancha foi composta por cinco mapas trazendo consigo a analogia de multiplicidades de trajetos em várias cores que se deram nos mapas, assim como, pelo fato dos mapas trazerem trajetos que extrapolam o campus da UFSCar, ampliando as cartografias para outros territórios. Os trajetos apresentados nos mapas explicitam localidades nas áreas Norte e Sul do campus, mostrando também localidades citadas na Prancha I – Linhas monocromáticas, ilustrando os pontos principais de encontro de discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da amostra total de discentes nesta pesquisa.

Dentro os trajetos traçados nos mapas que compõem a Prancha II – Linhas multicoloridas, quatro dos cinco mapas apontaram a prevalência de encontros com a Biblioteca Comunitária da UFSCar (BCo). Um dos discentes apontou a importância de ter acesso à biblioteca, tendo em vista que residia em um bairro muito afastado do campus ao longo do mestrado em educação, sendo necessário, ao sair das aulas, utilizar os computadores da biblioteca para acessar conteúdos referentes às disciplinas do programa e escrever trabalhos requeridos. A biblioteca foi marcada no mapa deste discente com uma espiral azul e o desenho de um raio amarelo, sendo que as espirais azuis apontam os lugares mais importantes para este discente ao longo do mestrado:

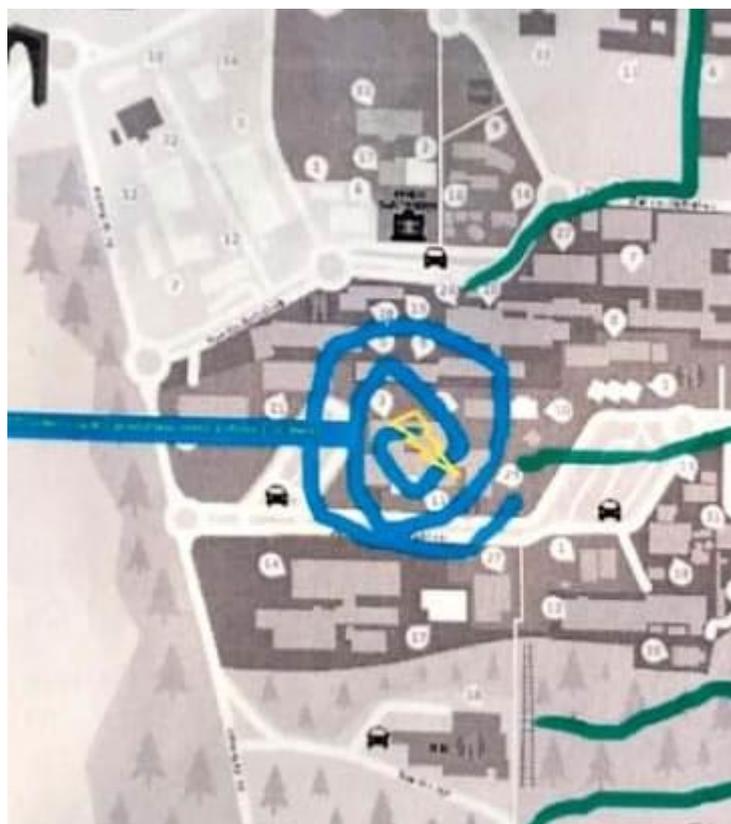
A biblioteca da UFSCar foi muito importante pra mim porque eu fazia meus trabalhos lá, tá ligado? Eu fazia muito meus trabalhos nos computadores. Então eu acho que enquanto espaço de formação para o mestrado foi muito importante ter esses computadores. [...] Eu saía das aulas já ia lá. Meu lócus produtivo mesmo foi muito lá. (Relato em entrevista).

O discente ainda efetuou comparações em relação à outra universidade, onde sua graduação, dizendo que esperava que o PPGE tivesse uma sala de estudos com computadores, pois nesta outra universidade tal condição para programas de pós-graduação é algo comum à arquitetura do campus. A presença de salas com acesso a computadores para o desempenho de pesquisa e escrita de trabalhos acadêmicos foi citada pelo discente como uma condição para o favorecimento de permanência estudantil em relação aos programas, tendo em vista que discentes de pós-graduação eventualmente podem não ter acesso a computadores, o que é uma condição fundamental para o desempenho de todas as atividades do PPGE.

A BCo também foi citada por outra discente que se encontrava na situação de não ter outros lugares para estudar ao longo do mestrado em educação. Esta discente relatou que estudar na biblioteca foi uma prática muito recorrente ao longo de seu primeiro ano de curso, porém também acentuou que vivenciou problemas na biblioteca referente aos ruídos produzidos por discente que lá se encontravam, necessitando de buscar locais específicos onde os barulhos fossem menos recorrentes:

O espaço da biblioteca tinha alguns problemas, alguns conflitos, porque às vezes tinha gente que fazia muito barulho e tal, mas eu tinha umas estratégias, um lugar já meio combinado. (Relato em entrevista).

Imagem VIII - Biblioteca comunitária (BCo – espiral azul e raio amarelo, ao lado com fundo azul escrito em amarelo “BCo – tardes e tardes produtivas entre a chuva e os livros”)



Fonte: Acervo da pesquisa

Ainda ressaltando a importância da Biblioteca comunitária para discentes representados na Prancha II – Linhas multicoloridas, outra discente ressaltou que a biblioteca foi o seu primeiro lugar de estudos ao longo do mestrado, explicitando um processo de territorialização na constituição de relações com funcionários da biblioteca, assim como, pela busca de um lugar de estudos onde houvesse um “banheiro bom”, ou seja, um banheiro frequentemente limpo, funcional e com recursos necessários, tendo em vista que existem

muitos banheiros no campus que não são limpos com tanta frequência e às vezes não possuem papel higiênico:

BCo foi muito [frequente] e, dentro da BCo, todos os pisos. O meu favorito era o piso quatro porque eu já estava ambientada e conhecia as pessoas de lá, sabia que o banheiro era bom... Então, assim, a BCo é meu grande lugar de destaque na pós-graduação (Relato em entrevista).

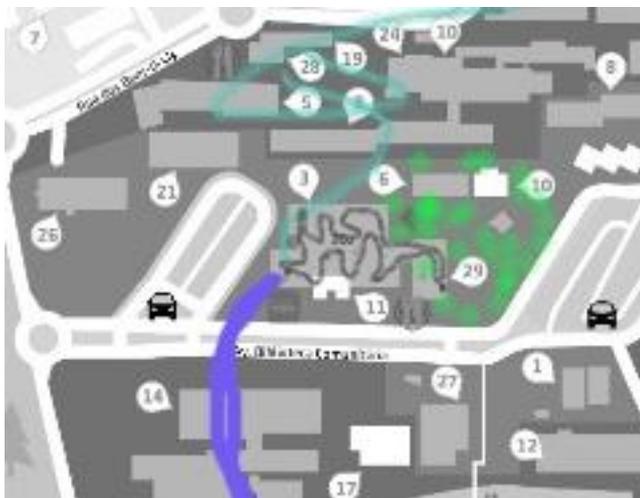
A mesma discente relatou que frequentemente se perdia dentro da biblioteca, tendo em vista que se trata de um prédio grande com vários pisos e muitos livros o que às vezes demanda uma adaptação a sistemática da organização de materiais. Para expressar o afeto de estar perdida na biblioteca até se territorializar no piso 4 a discente traçou em seu mapa um emaranhado dentro do prédio da biblioteca.

As relações que a Biblioteca Comunitária como um órgão institucional de suporte acadêmico foram traçadas como *linhas flexíveis* de subjetivação e de desejo (DELEUZE & GUATTARI, 1996). Neste sentido, as relações traçadas com esse território se deram mediadas pelas *linhas duras*, porém se traçaram como relações facultativas para alguns discentes, no sentido de ser uma opção de lugar de estudos e de trabalho acadêmico. O traçado de alianças por meio da filiação com este território se deram como suporte essencial para a manutenção das negociações com *linhas duras*, ou seja, a manutenção do vínculo com o Programa de Pós-Graduação em educação. A relação com a BCo foi essencial para duas pessoas cujas experiências se encontram representadas na prancha e se dão como *linhas flexíveis* na medida em essas relações se tornam fundamentais por conveniência em relação ao modo como o cotidiano é traçado no campus. Um dos discentes residia em um bairro muito distante do campus da UFSCar, fazendo com que, após refeições no Restaurante Universitário, fosse mais interessante escolher estudar e produzir trabalhos acadêmicos biblioteca do que se deslocar com sua bicicleta até sua casa para efetuar esses trabalhos, tendo em vista que a viagem de retorno era extenuante e, além disso, que a BCo também serviu como abrigo da chuva ao longo do início de seu curso de mestrado, tendo em vista que as aulas do programa de pós-graduação se iniciaram em Março, ainda uma época de muitas chuvas na cidade de São Carlos –SP.

A outra discente relatou o uso da BCo como um local conveniente de estudos em relação a sua filiação com territórios da área Norte do campus da UFSCar. Neste sentido, como a discente frequentemente estava de região por conta de sua relação com o Programa de Apoio a Docência, a BCo se apresentou como uma localidade mais conveniente do que se deslocar

para fora do campus para exercer determinados tipos de trabalho acadêmico para seu mestrado em educação ou sua graduação em psicologia.

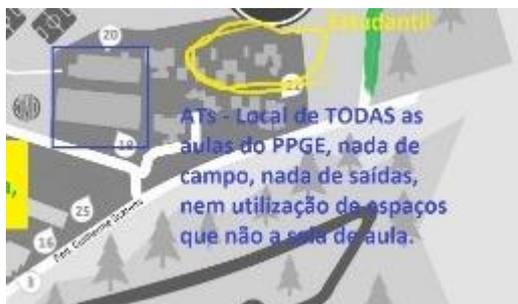
Imagem IX – Emaranhamentos dentro da BCo (linha preta)



Fonte: Acervo da pesquisa

Em relação às centrais de aulas (ATs) foi relatado o conjunto de prédios citados anteriormente na Prancha I como os únicos locais onde ocorreram aulas teóricas ao longo dos cursos de mestrado e doutorado. Um dos discentes retratou os ATs como um quadrado, representando “essa educação quadrada nossa” em crítica ao fato de nenhuma das atividades das disciplinas ocorrerem fora das salas de aulas teóricas, assim como, também relatando não ver tanto sentido na quantidade de trabalhos acadêmicos exigida pelas disciplinas, sendo também uma crítica a um modelo rígido de educação.

Imagem X – ATs (quadrado azul)



Fonte: Acervo da pesquisa

Para além de encontros para aulas teóricas, os corredores dos ATs foram citados nesta prancha por uma discente como um importante ponto de encontro com outros discentes do mesmo programa de pós-graduação em estão matriculados em outras linhas de pesquisa, sendo praticamente a única possibilidade de encontro diante da rotina estabelecida.

Ainda em relação às localidades citadas na Prancha I a lanchonete Pão de Queijo (PQ) foi citada por uma das discentes como o ponto de partida de todos os seus trajetos ao longo do curso de mestrado em educação. Pelo fato de o PQ estar próximo as centrais de aulas teóricas (os ATs) nas quais a discente cursava as disciplinas do programa, este local se estabeleceu como ponto de encontro com discentes e docentes antes, nos intervalos e depois das aulas. Os encontros recorrentes com colegas foram relatados como de grande importância para o seu processo de formação:

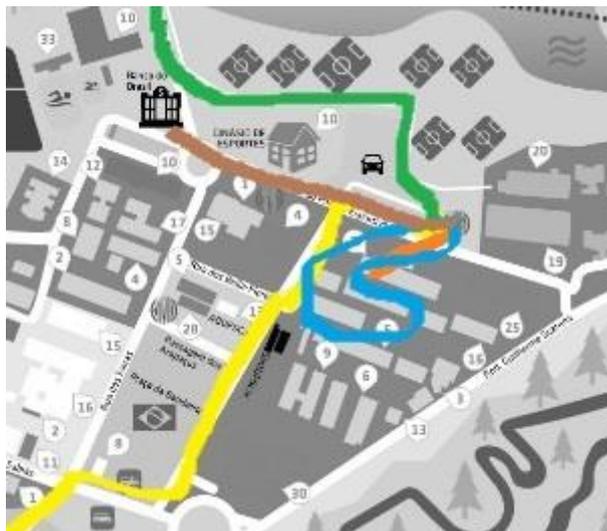
Todas as minhas atividades partiam do PQ. [...] O PQ como um local de encontro com alguns colegas, com alguns professores, e aí eu fiquei lembrando os intervalos das aulas. De todas as trocas que aconteciam no PQ. E do quanto esse espaço de tomar um café, comer um salgado, trocar uma ideia, foi importante, querendo ou não, no meu processo formativo como principal espaço de vivências (Relato em entrevista).

No que diz respeito à discente relatar que todas suas atividades partiam do PQ ela se referiu a frequentar outros espaços como esporadicamente o Restaurante Universitário (RU), o CECH (Centro de Ciências Humanas) e a Biblioteca Comunitária (BCO), traçando o conjunto de linhas centrais explicitadas ao longo da Prancha I. A discente também relatou que, mesmo sendo bolsista ao longo de seu primeiro ano de mestrado, não transitou tanto pelo campus quanto transitava ao longo da graduação. A razão pela qual ela não ocupou mais lugares do campus da UFSCar foi pelo fato de se sentir muito cansada nos dias nos quais não eram ministradas disciplinas do currículo:

Eu vejo isso como um grande problema porque eu comecei o mestrado falando justamente o contrário. Que eu ia aproveitar muito mais a UFSCar, aproveitar o meu tempo lá, então se eu tinha duas aulas, dois dias de aula por semana, eu tinha todo o restante da semana pra fazer o que eu quisesse e... E não fiz. Eu preferia ficar na minha casa e fazendo as minhas coisas de casa. Pra mim era muito... Não era nem questão tempo era questão de energia. Sair de casa e ir pra UFSCar sendo que tudo que eu ia fazer lá eu faria aqui (Relato em entrevista).

A dinâmica de trajetos que partem da área de convivência da lanchonete PQ apontam para o traçado de uma *linha costumeira*. Tendo em vista que a discente elegeu este espaço como uma região já frequentada por discentes de pós-graduação e graduação em alguns cursos de ciências humanas. O PQ se apresenta como uma zona de comunidade de discentes no campus da UFSCar que funciona como um *chevêtre*, influenciando *linhas de errância* a se tornarem *linhas costumeiras* a partir dos encontros vivenciados dentro da comunidade acadêmica em meio às rotinas que se cruzam (DELIGNY, 2018).

Imagem XI – Todos os trajetos partem do PQ (linha costureira)



Fonte: Acervo da pesquisa

A discente autora do mapa supracitado ingressou no curso de mestrado logo em seguida de seu curso de graduação na mesma instituição. Seu desejo de cursar pós-graduação surgiu ao longo da graduação, mais especificamente quando a discente exerceu um estágio em um curso de pós-graduação do campus relacionada à outra área de conhecimento que não a educação. Como auxiliar de uma assistente a discente foi orientada da importância de ter formação em nível de pós-graduação e de aproveitar esse momento para seguir a este nível de formação logo em seguida, pois “Depois o tempo vai passando e você vai sentir mais dificuldade em voltar e fazer.”. Esta assistente que proferiu estes conselhos a discente hoje é uma amiga que foi sua primeira inspiração para ingressar no mestrado em educação. Outra experiência que ajudou a discente a se decidir por este caminho, o segmento de formações acadêmicas, foi seu trabalho de iniciação científica com a orientação de uma docente do curso de graduação. Esta orientadora de iniciação científica veio a se tornar posteriormente sua orientadora de mestrado. Para além destas duas experiências, a discente se compreendeu pesquisadora trabalhando no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), quando acompanhou uma turma de discentes de escola pública:

[O PIBID] é um projeto no qual nós estamos acompanhando semanalmente uma turma em escola pública. E fazendo parte do PIBID, pensando em projetos práticos pra atuar como professora eu me vi fazendo pesquisa. Então atuando no PIBID, que era uma iniciação a docência, eu me vi pesquisadora. Então tudo que eu pensava era almejando o resultado que eu pudesse demonstra como pesquisa (Relato em entrevista).

Em relação a o que pretende fazer após a conclusão do curso de mestrado em educação, a discente mencionou que tinha planos de seguir em direção à formação em nível de doutorado, para “aproveitar o embalo da pesquisa e ser doutora super nova”. Mas que está em um processo de reavaliar essas possibilidades para poder trabalhar durante algum tempo como professora e amadurecer seus estudos para fomentar um novo projeto de pesquisa com calma. Neste sentido a discente pontuou que como o curso de mestrado é uma primeira experiência direta com a pesquisa científica, ela acabou por ser muito influenciada pela sua orientadora e que deseja efetuar sua pesquisa em nível de doutorado com maior autonomia. Por outro lado, diante do contexto político explicitado na primeira seção desta dissertação, a discente tem medo dos cursos de pós-graduação deixarem de existir nos próximos anos.

Outra motivação relevante para pensar em cursar o doutorado é o fato de que ter esse nível de titulação seria uma garantia de não retornar a lecionar no ensino público, o que seria sinônimo de melhor remuneração e melhores condições de trabalho, tendo em vista suas dificuldades ao longo das experiências profissionais em escolas públicas:

É cada vez mais difícil trabalhar na educação básica por conta das famílias não apoiarem os professores, as crianças estarem desinteressadas da escola e a escola ser um modelo que não tá nem aí pra infância (Relato em entrevista).

Ao longo da Prancha II – Linhas multicoloridas se apresentaram trajetórias que expressam relações singulares com o campus da UFSCar. Uma das discentes apontou suas relações de convivência no Centro de Ciências Humanas (CECH), local onde está localizada a secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) além de outros órgãos institucionais. Ela relatou que ao longo de seu primeiro ano de curso de mestrado ela optou por estudar na biblioteca e comer refeições no Restaurante Universitário (RU) com uma rotina prática em mediação com o curso das disciplinas do programa ao longo das manhãs. Algo que ela ilustrou como “Manhãs de alimento para o corpo e o espírito”. O uso da biblioteca se deu pela necessidade de encontrar um espaço de estudo no campus. A mesma discente foi professora de educação infantil ao longo de todo o curso de mestrado, trabalhando à tarde enquanto cumpria as demandas do curso ao longo das manhãs. Ao longo do primeiro ano a discente também assumiu um trabalho voluntário como secretária do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), localizado no CECH. O NEAB se encontrava sem secretária, situação a qual dificultava muito seu funcionamento. A discente se tornou secretária a partir da atitude de oferecer ajuda a docentes que compõem o NEAB, as quais citaram a necessidade de uma

secretária. Em seu segundo ano de mestrado sua orientadora se aposentou na instituição e assumiu um cargo em outra universidade. A partir deste momento, a orientadora pediu a esta discente que ocupasse sua sala, que se encontrava ao lado do NEAB e próxima a PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) onde ela relatou aprender muito sobre procedimentos burocráticos da instituição ajudando docentes quando possível. A partir deste ponto a discente passou a efetuar seus estudos nesta sala, o que a inseriu dentro de dinâmicas de departamento e se apresentou como um ótimo local para estudo e pesquisa e a trouxe o afeto de se sentir pertencente à universidade e seu conjunto de relações:

Ela foi para outra universidade e pediu que eu ocupasse aquela sala. Senti aquele espaço como meu. Os livros me acolhiam, me instigavam, me faziam companhia. Estar naquela sala é um verdadeiro aprendizado de ser e estar como uma professora da universidade. Tinha visita de professoras com as quais eu já mantinha relações de trabalho, parceria e amizade. Foi uma disciplina à parte estar naquela sala. Aprendi coisas relacionadas tanto ao meu trabalho intelectual como as convivências universitárias com outros atores e atrizes. Eu era parte. Eu me sinto parte. Cafés rápidos. Cafés longos fora da sala. Acompanhada, sozinha, escutando, falando, silenciando... Testemunhando histórias da vida e da universidade. Vi e aprendi sobre os meandros da burocracia. Que delícia. Que saudade (Relato em entrevista).

A mesma discente relatou ter optado por não prestar o processo seletivo de bolsas de estudo ao ingressar no mestrado em educação. Tal decisão se deu mediada ao receio de arriscar prestar a bolsa no momento no qual ela conseguiu um emprego na cidade de São Carlos. Não aceitar o emprego e prestar o processo seletivo de bolsas foi narrado como uma prática muito arriscada diante da conjuntura política atual. Ela relatou ser muito arriscado no momento, justificando que a chapa do presidente Jair Bolsonaro havia acabado de assumir o governo no ano de 2019, resultando em todos os processos de corte de bolsas e verbas das universidades públicas como explicitado na seção 1 desta dissertação. Ela ainda disse ter presenciado a situação de uma colega de curso que havia deixado um emprego para prestar o processo seletivo e, quando foi assumir a bolsa, ela já não existia mais, sendo informada pela secretária do programa que a bolsa já não estava presente no sistema. Por mais que ela tenha relatado ter sido uma decisão muito difícil de ser tomada e que não ter as tardes disponíveis tomou muito do tempo no qual seria possível trabalhar na escrita da dissertação de mestrado, ela relatou que a relação com o emprego era muito satisfatória. Ela ainda relatou que não gostaria de ser uma professora distanciada das práticas de docência fora do campo do ensino superior, trazendo como exemplo uma docente que ela conheceu ao longo de sua formação

que emendou anos de formação em nível superior, seguindo o segmento graduação, mestrado e logo em seguida doutorado:

Eu acompanhei uma professora. Ela deu aula sobre formação de professores. E, assim, ela fez o caminho: Passou, fez a graduação, fez o mestrado, fez o doutorado, e entrou na universidade. E eu sentia que o discurso dela dentro da sala para os alunos e para as alunas era muito frágil. Ela nunca tinha estado numa sala de aula com crianças. Ela nunca tinha estado numa sala de aula com jovens. Ela nunca tinha estado numa sala de aula com jovens e adultos aprendendo a escrever. Então ela tinha umas falas, assim... E eu olhava e falava assim “Não é assim que eu quero ser.” (Relato em entrevista).

No mapa da discente é possível identificar os trajetos citados via entrevista e video-relatos. A linha amarela aponta o trajeto de chegada pelas manhãs em direção ao edifício do CECH (Centro de Ciências Humanas) onde está localizada a secretaria do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) e a sala emprestada pela docente. A linha rosa aponta para os ATs onde se deram as aulas; A linha verde aponta para o trajeto em direção ao RU (Restaurante Universitário); A linha alaranjada aponta o trajeto em direção a BCo (Biblioteca Comunitária); A linha azul aponta o retorno do RU em direção ao CECH e a linha marrom aponta para o trajeto de saída do campus.

A partir das cartografias traçadas pela discente é possível constatar a expressão da sua relação como secretária voluntária do NEAB como o traçado de uma *linha flexível* (DELEUZE & GUATTARI, 1996), como uma forma de se filiar ao território acionando recursos do campus da UFSCar para além das atribuições do currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação. A expressão da *linha flexível* também se deu a constituição de alianças com docentes e funcionários técnico-administrativos presente do Centro de Ciências Humanas (CECH), favorecendo a produção de saberes referentes aos modos burocráticos da *linha dura* de subjetivação como uma forma de se apropriar dos recursos e fazê-los operar de acordo com os valores sustentados pelo grupo do NEAB. Tal dinâmica favoreceu para a constituição de relações que, embora mediadas pela produção acadêmica, extrapolam este formato para se tornarem relações de amizade e cooperação. Ao mesmo tempo é possível constatar a relação com a sala cedida pela docente como o traçado de uma *linha costureira*, tendo em vista que, análogo ao exemplo da lanchonete PQ citado acima, a relação com a sala de docente se apresentou como um *chevêtre* que influenciou o cotidiano da discente, sendo ponto de partida para todos os trajetos explicitados no mapa da discente ao longo de seu curso de mestrado em educação (DELIGNY, 2018).

Imagem XII – Trajetos partindo do CECH (sala da docente e secretaria do NEAB – Linha costumeira e Linha flexível)



Fonte: Acervo da pesquisa

A discente em questão já havia feito graduação e mestrado em outras áreas que não a educação. Sua escolha pelo campo da educação se deu a partir de e um emprego que a discente conseguiu trabalhando e uma fazenda que produzia produtos orgânicos e recebia crianças e adolescentes para ensinar tais processos de produção. A partir de seu trabalho com a população adolescente, a discente entrou em contato também com o trabalho educativo com crianças, fazendo com que ela se apaixonasse pela pedagogia. Neste sentido, a discente decidiu cursar a graduação em pedagogia na UFSCar enquanto exercia esta atividade profissional para entender melhor os processos educativos e por desejar fazer desta sua profissão.

Ao final de sua graduação em pedagogia a discente teve a oportunidade de fazer parte de um programa de monitoria coordenado por uma das docentes integrantes do departamento de educação da UFSCar. Tal experiência de estágio foi uma grande motivação e uma confirmação da possibilidade de constituir uma carreira profissional voltada para o trabalho em educação infantil. Diante desta motivação a discente optou por cursar um mestrado em educação, mesmo diante da possibilidade de pleitear o ingresso no doutorado, já que ela já possuía formação em nível de mestrado em outra área de conhecimento. Por fim, a discente vivenciou anos de segmento de formação acadêmica, emendando graduação, mestrado, segunda graduação e segundo mestrado, sendo atualmente discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

A discente, até antes da pandemia do novo Coronavírus, que chegou ao Brasil ao final de Março do ano de 2020, tinha planos de cursar doutorado em educação logo após a conclusão de seu mestrado na mesma área de conhecimento. Porém, diante de seu interesse de manter a mesma docente como orientadora da pesquisa em nível de doutorado, seria necessário que ela mudasse de cidade novamente, tendo em vista que a docente acabava de assumir um cargo em outra universidade e deixado de atuar na UFSCar. Sendo assim, o desejo de cursar doutorado ainda se dá de maneira incerta, porém, a discente relatou que tem o interesse de manter suas atividades na UFSCar, mesmo em trabalhos voluntários, como ser secretária do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), manter monitorias com docentes do programa, sendo também sua intenção a de se manter pesquisadora mesmo que informalmente. A discente também pontuou que não sabe se a universidade vai existir ou não nos próximos anos, mas que tem o desejo de preservar seu vínculo com a UFSCar enquanto for possível.

Um dos elementos que caracterizam a Prancha II – Linhas multicoloridas é o fato que os mapas e relatos que a compõem não necessariamente se limitam aos territórios do campus da UFSCar de São Carlos – SP. Uma das discentes representadas nesta prancha não morou no estado de São Paulo ao longo do todo seu curso de mestrado. Ela residiu em um município no interior do estado do Paraná, localizado há 550km de distância da cidade de São Carlos, SP. Quando ela foi aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar ela era professora concursada e atuava em uma escola rural do município. Para tornar a formação em nível de mestrado viável, o que demandava abrir espaço na agenda para cursar disciplinas e estudar, a discente teve de negociar regimes de trabalho, o que a levou a lecionar em outra instituição:

Eu trabalhava em uma escola rural onde eu dava aula todas as manhãs. Eu não tinha hora/atividade. Então todas as manhãs eu estava em sala de aula. Quando eu fui aprovada, eu fui à secretaria de educação e pedi para mudar de escola porque eu precisava de pelo menos um dia para ir para São Carlos estudar. E aí eu consegui outra escola, outra escola do campo em uma zona rural e que, como lá são dois períodos, manhã e tarde, eu poderia trabalhar alguns dias de manhã, alguns dias à tarde e ter alguns dias de folga, por conta dessa dinâmica diferenciada (Relato em entrevista).

A discente entrou com um pedido de licença para cursar o mestrado e manter sua vaga de concurso no município. A licença só foi aprovada e entrou em vigor no mês de Outubro de 2019, fazendo com a que ela tivesse de cursar todo o primeiro semestre e metade do segundo semestre viajando entre os municípios e ministrando aulas na escola onde ela trabalhava:

Eu dava aula de segunda à tarde. Segunda à noite eu pegava o ônibus, ia a São Carlos, estudava em São Carlos terça o dia todo, quarta o dia todo, e aí voltava para lá. E aí o ônibus parava para mim em uma cidade próxima, meu pai me buscava, isso era umas seis horas da manhã, e me deixava no ponto de ônibus. Aí eu pegava outra condução do município e ia à escola na quinta-feira. Aí eu dava aula quinta de manhã e sexta o dia inteiro. No segundo semestre a dinâmica continuou essa, só que as disciplinas que eu ia cursar eram de quinta-feira. Eu continuei a trabalhar na segunda, na terça à tarde normal, e na quarta, depois eu viajava na quarta à noite, estudava na UFSCar na quinta o dia todo. Depois ia a Araraquara [cidade próxima a São Carlos], pegava ônibus acho que dez e meia e chegava em na cidade em que trabalhava às seis horas da manhã, na sexta. Aí meu pai me buscava no ponto de ônibus e do jeito que eu estava... Eu já levava as minhas coisas de dar aula para São Carlos, do jeito que eu chegava eu já ia dar aula. E eu dava aula sexta-feira das 7h às 17h até a minha licença sair. Como saiu dia primeiro de Outubro eu parei (Relato em entrevista).

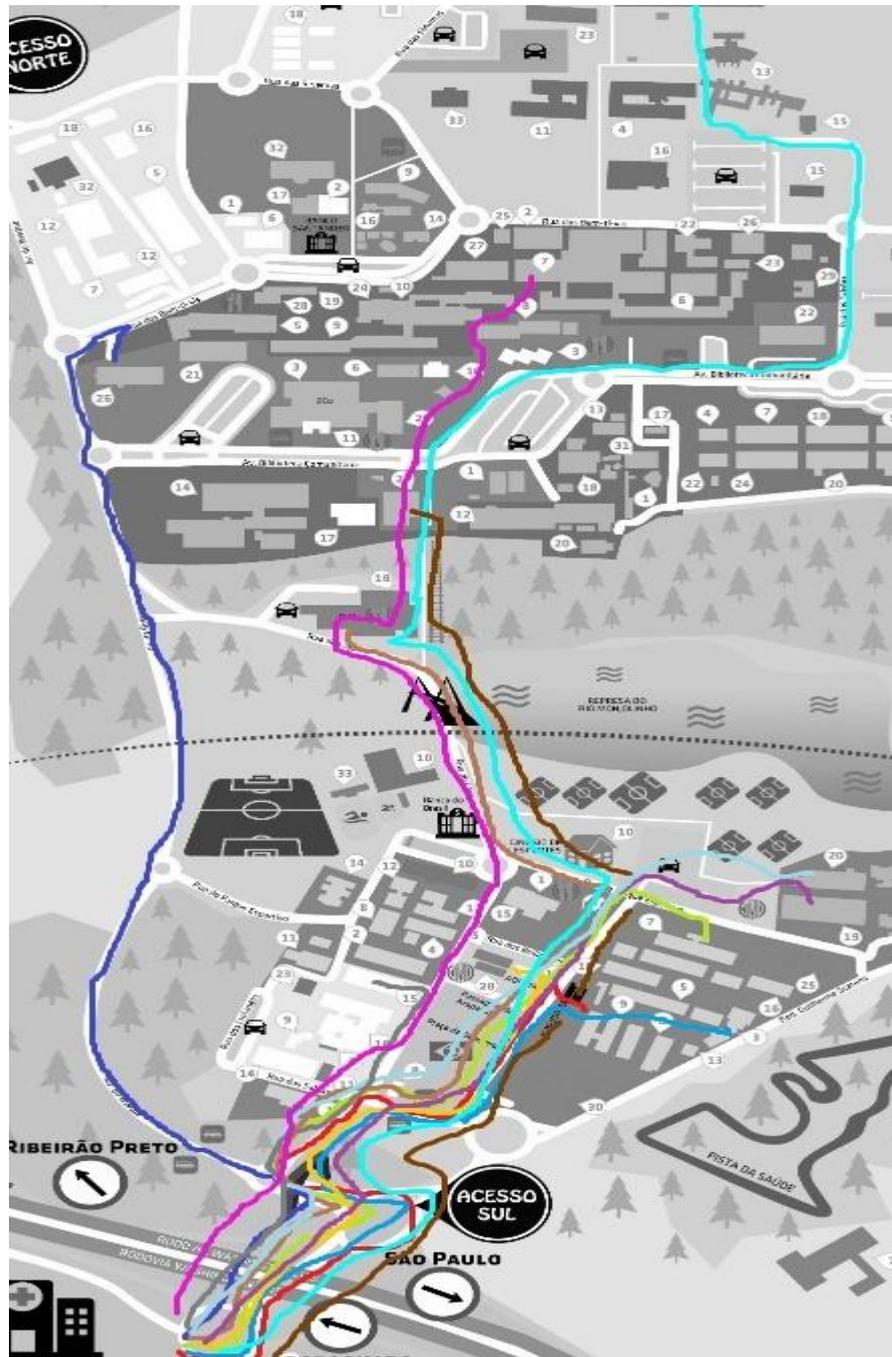
Em seu cotidiano no curso de mestrado a discente acabou por passar várias horas no campus, tendo em vista que reservava dois dias da semana para assistir aulas, fazer trabalhos e estudos referentes às disciplinas no primeiro semestre e um dia da semana ao longo do segundo semestre até sua licença ser aprovada. Tal rotina a levava a passar os dias inteiramente no campus da UFSCar, o que estabeleceu a necessidade de buscar alguns locais para estudar e se alimentar. Neste sentido a discente costumava frequentemente comer refeições no Restaurante Universitário (RU) e nas lanchonetes presentes na área Sul do campus. A discente também relatou aproveitar esses momentos para se inscrever em cursos de línguas estrangeiras oferecidos gratuitamente pelo Centro de Línguas da UFSCar.

Esses períodos longos no campus, embora atravessados pelo cansaço das viagens, foram retratados como uma oportunidade que a discente não teve ao longo de sua graduação em outra instituição. A discente se matriculou em disciplinas de outras linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, o que também a levou a passar mais tempo em outras centrais de aulas que não eram localizadas na área Sul do campus da UFSCar. Tal condição a frequentemente estar andando a pé entre a área Norte e área Sul do campus.

A discente produziu cartografias com uma multiplicidade de trajetos ao modo de *linhas de errância* (DELIGNY, 2018) a partir de seus longos momentos no campus da UFSCar entre suas viagens interestaduais. A condição de se encontrar frequentemente no campus fez com que a discente explorasse vários locais do território traçando relações com discentes tanto do Programa de Pós-Graduação em Educação de sua linha de pesquisa quanto de outras linhas de pesquisa do mesmo programa assim como também traçando relações com graduandos de cursos de ciências humanas nas áreas de convivência localizadas na área Sul

do campus. A busca por locais de estudo e de alimentação neste caso não se territorializou somente nos locais supracitados como o Restaurante Universitário (RU) e a lanchonete Pão de Queijo (PQ) próxima as centrais de aula (AT 01, AT 02 e AT 08). Neste sentido a constituição de *linhas costumeiras* não foi expressiva, sendo os movimentos de territorialização que não se colocam como provisório ao modo das *linhas de errância*, mas sim como *linhas duras* (DELEUZE & GUATTARI, 1996) no que diz respeito a frequentar aulas do programa. O traçado de *linhas flexíveis* se apresentou na filiação com outras centrais de aulas por meio da matrícula em disciplinas fora de sua linha de pesquisa. Neste sentido, tais escolhas foram facultativas, sendo as disciplinas de outras linhas de pesquisas caracterizadas como optativas no currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação. Também se apresentaram *linhas flexíveis* no que fiz respeito à utilização de recursos oferecidos pelo campus da UFSCar que não faziam parte de seu currículo do curso de mestrado como frequentar eventos acadêmicos e cursar cursos de língua estrangeira:

Imagem XIII – Linhas de errância e Linhas flexíveis



Fonte: Acervo da pesquisa

A discente relatou ter oportunidades de habitar o espaço da universidade de outras formas que foram possíveis ao longo de sua graduação pelo fato de que ela teve de trabalhar ao longo de todo seu curso de graduação. Como uma discente de uma universidade pública localizada no estado do Paraná, a discente cursou sua graduação no período noturno, tendo em

vista que trabalhava ao longo das manhãs e tardes. Ela relatou não ter tido oportunidade de produzir uma iniciação científica ou fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por conta de necessitar manter seu emprego, tendo em vista que as bolsas oferecidas pelos programas citados não oferecem valores o suficiente para manter sua subsistência. Ela relatou que fazia parte de um perfil específico de discentes do período noturno aos olhos de docentes desta instituição:

Não eram todos os professores que incentivavam o pessoal do noturno a continuar estudando porque eles julgavam que era uma turma trabalhadora, então, era uma turma que precisava se formar pra assumir concurso, se formar pra trabalhar em uma escola particular para ter melhores condições de sobrevivência (Relato em entrevista).

Ao final da graduação a discente conseguiu pleitear uma bolsa PIBID e ser aprovada, exercendo o trabalho de monitoria durante um curto período de tempo enquanto aguardava ser chamada por um concurso que ela havia prestado. A relação com a orientadora e com a co-orientadora que acompanharam seu processo de monitoria pelo PIBID foram contatos muito significativos no que diz respeito às motivações que levaram a discente a prestar mestrado em educação.

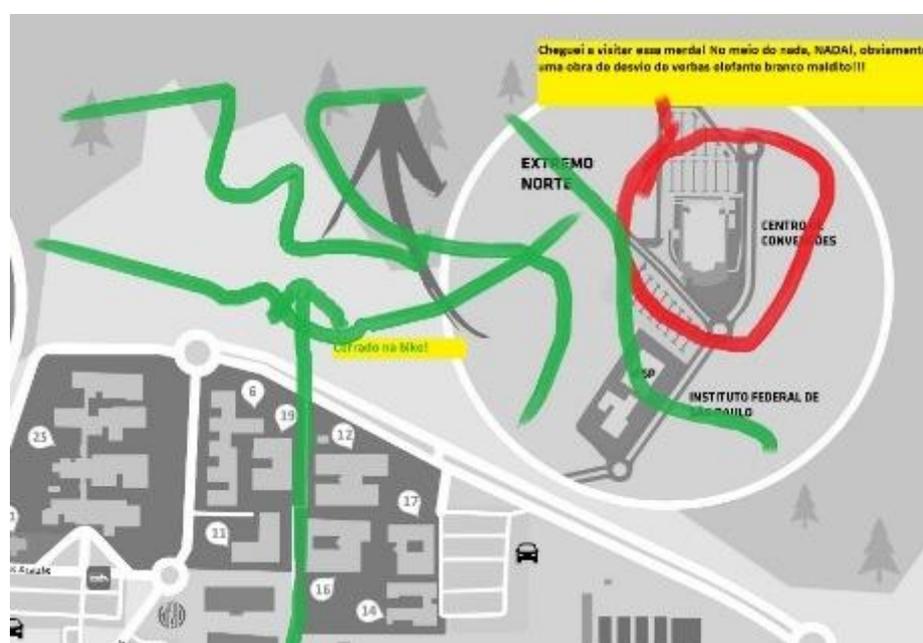
A discente foi reprovada em sua primeira e segunda tentativas ao prestar processos seletivos de curso de mestrado na universidade na qual ela cursava sua graduação. Ela relatou que encontrar o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar se deu de maneira espontânea surpreendente. Ela mencionou ter encontrado o processo seletivo de curso de mestrado em educação de maneira aleatória na internet. Como já havia feito parte de outro processo seletivo no qual ela não havia sido aprovada, a discente aproveitou seu projeto e o adaptou para o processo seletivo da UFSCar.

A discente mencionou ter o desejo de cursar doutorado em educação no mesmo campus após a conclusão de seu curso de mestrado. Porém, a discente mencionou estar indecisa diante do cenário da pandemia, sendo que para frequentar o campus da UFSCar a discente tem de fazer viagens interestaduais com ônibus, o que seria um fato de risco para si e sua família.

Outras duas pessoas cujas experiências se encontram representadas na Prancha II – Linhas multicoloridas apresentaram uma multiplicidade de localidades as quais vivenciaram encontros relevantes em seu contexto de curso de mestrado em educação. Um dos mapas da prancha chama atenção por explicitar uma cartografia de espécimes animais e vegetais presentes no campus da UFSCar. O discente mapeou uma série de árvores frutíferas as quais ele costumava coletar alguns alimentos ao longo de seu curso de mestrado. Por residir longe do campus, o discente costumava também passar muitas horas ou dias inteiros enquanto

curso disciplinas do programa. Neste sentido o discente transitou pelo campus no intuito de conhecer sua fauna e flora. Ele andou de bicicleta por trilhas em meio às matas que estão presentes no campus, explorando regiões da área Norte como a área de preservação do bioma cerrado localizada ao extremo Norte. No mapa também se encontra marcado por um círculo vermelho o Centro de Convenções da área Extremo Norte, edificação que o discente nomeou como um “elefante branco”, ou seja, uma obra superfaturada provavelmente construída para viabilizar desvios de verba pública tendo em vista que esse centro de convenções se encontra “no meio do nada”, como o discente pontuou:

Imagem XIV – Trajetos na área Extremo Norte da UFSCAR (Trilhas no cerrado marcadas em linhas esverdeadas e Centro de Convenções marcado em círculo vermelho – *Linhas de errância*)

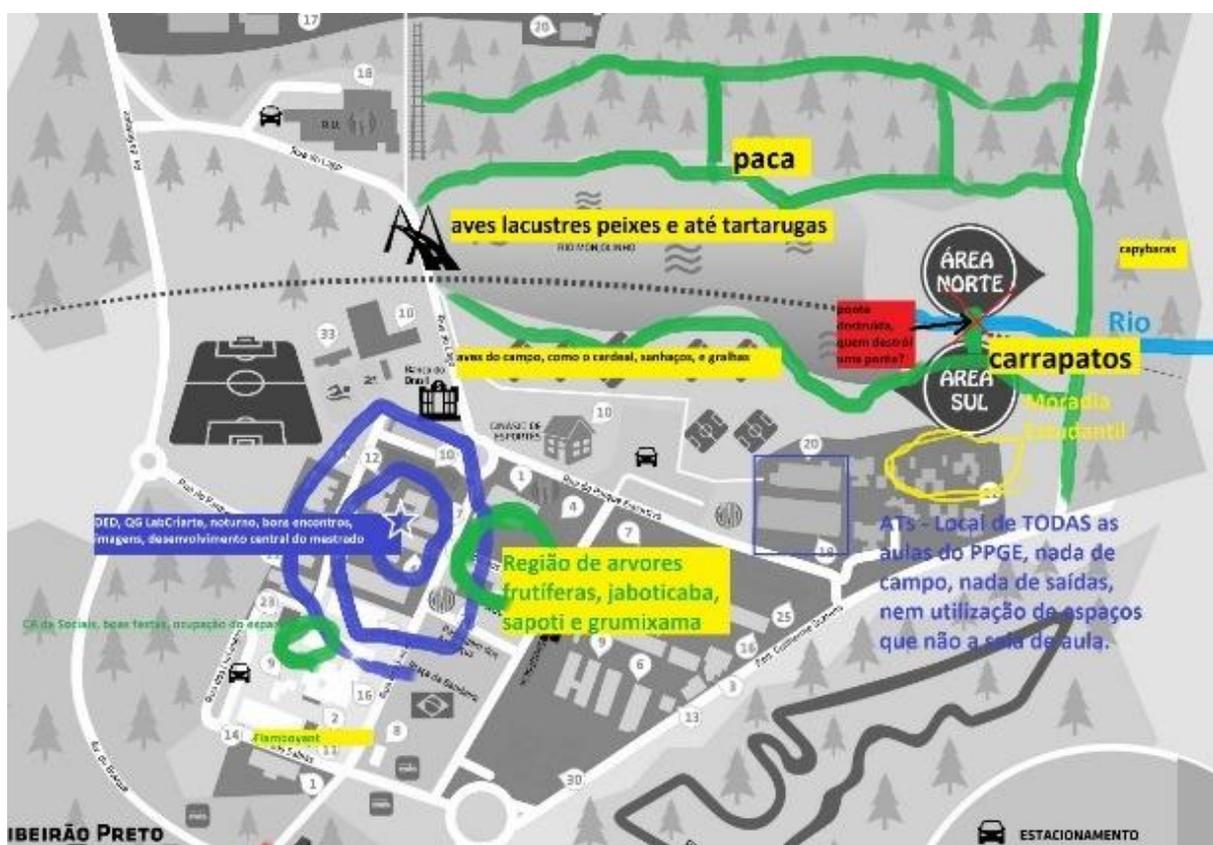


Fonte: Acervo da pesquisa

Na imagem constam os escritos em fundo amarelo “Cerrado na bike!”, apontado ao lado das linhas verdes e acima do círculo vermelho “Cheguei a visitar essa merda! No meio do nada, NADA! Obviamente uma obra de desvio de verbas. Elefante Branco maldito!!!”. Ainda em relação a cartografias da fauna e flora no campus da UFSCar, o discente apontou alguns espécimes na área Sul, em espaços mais próximos das centrais de aulas (ATs) e regiões que costumava frequentar. Nesta região do mapa foram apontadas duas outras localidades peculiares à prancha: O Centro Acadêmico do curso de ciências sociais e a Moradia Estudantil, localizada também dentro do campus. O discente relatou que constituiu amizades com pessoas que residiam na Moradia Estudantil á partir de festas que frequentou no Centro Acadêmico do curso de ciências sociais. Estes vínculos de amizade fizeram com que o discente tivesse acesso a Moradia Estudantil para procurar abrigo em dias chuvosos

assim como que ele pudesse contribuir para a melhoria de qualidade de vida de discentes moradores, percebendo necessidades e efetuando doações como foi uma situação na qual o discente percebeu que moradores conversavam frequentemente sobre o fato de não terem toalhas de banho o suficiente para todas as pessoas e o discente decidiu doar algumas toalhas, pois havia acabado de se casar e recebido uma grande quantidade destes objetos em seu enxoval.

Imagem XV – Cartografias da área Sul (Linhas esverdeadas como trilhas; Círculo amarelo como Moradia Estudantil; Espiral azul com estrela azul no centro como DED; Círculo verde abaixo como CA de ciências sociais; Mapeamento de espécimes em texto com fundo amarelo – Linhas flexíveis e Linhas de errância)



Fonte: Acervo da pesquisa.

Ainda neste mapa foram marcados outros dois lugares no quais o discente vivenciou experiências significativas para sua formação. O primeiro deles é o Departamento de Educação (DED). Este prédio foi marcado com uma espiral azul e uma estrela azul em seu centro. Os encontros do grupo de pesquisa do qual o discente fez parte ao longo de todo seu curso de mestrado e os encontros com seu orientador para discussões acerca do andamento da escrita de dissertação se deram nesta edificação. Neste sentido, os encontros de orientação e com o grupo de pesquisa foram relatados como suas experiências centrais ao longo do curso

de mestrado em educação. Nos encontros com o grupo de pesquisa foram efetuados estudos em relação a metodologias de pesquisa, o que resultou na participação do grupo em um evento, oferecendo mediações de mesas de conferência e uma oficina organizada por integrantes do grupo. Também foi produzido junto ao grupo um projeto de extensão que foi executado em uma instituição pública localizada em um bairro periférico da cidade, o São Carlos 8. Esta experiência se encontra representada no mapa por uma estrela azul. O desenvolvimento e execução do projeto de extensão foram experiências muito importantes no quesito de pensar meios de atuação profissional no campo da educação por meio do uso de produção audiovisual. O projeto de extensão se tratava da produção de um pequeno documentário junto a crianças e adolescentes que frequentavam oficinas de skate ministradas nesta instituição, o que proporcionou ao discente um resgate de experiências de trabalho com audiovisual e a novidade de participar de um projeto de extensão, algo que não havia vivenciado ao longo de sua graduação:

Lá foi um dos lugares que eu tive um dos meus maiores estímulos. Claro, como eu falei, houve as reuniões, que eram um fogaréu de coisas. Mas lá a gente teve essa coisa de um trabalho de pesquisa, sabe? [...] Eu me identificava muito com isso e eu levava muito a sério. [...] Eu acho que eu fui a todos os encontros e tive uma relação muito boa com os moleques de lá. Eles foram até na minha casa depois e tal... Então eu acho que termos de formação esse lugar que não está no mapa que eu marquei foi muito importante pra mim. Eu nunca tinha feito extensão. Durante minha formação eu nunca tinha feito nenhum projeto de extensão. Mas eu já tinha feito esses projetos de audiovisual em outros lugares, então foi uma coisa muito boa voltar a ser o que eu sou (Relato em entrevista).

O discente definiu o DEd (Departamento de Educação) como um portal que ele frequentava para se deslocar para outros lugares, inclusive para fora do campus da UFSCar, como foi o caso do projeto de extensão, mas também, para deslocar a percepção por meio dos encontros com outros discentes, docentes e estudos.

Os trajetos traçados pelo discente ao longo de seu curso de mestrado apontam para a expressão significativa de *linhas de errância* (DELIGNY, 2018) em sua relação com o campus da UFSCar. O mapeamento de espécimes vegetais e animais foi um modo de estabelecer relações com este território, tendo em vista que estava se movendo de outra cidade para cursar o mestrado. Neste sentido, suas primeiras errâncias antes de conhecer colegas e frequentar disciplinas fizeram com que mobilizasse interesses pessoais em relação ao campus no que diz respeito à prática da permacultura e, portanto, o mapeamento de espécimes.

O fato de o discente se utilizar principalmente de sua bicicleta como meio de locomoção também influenciou em seu interesse pelas trilhas em meio às matas presentes no campus, como as traçadas na região extremo Norte.

Para além das *linhas de errância*, o discente ao mobilizar recursos institucionais diante de sua condição de mobilidade e necessidade de cumprimento de atividades do currículo do programa de mestrado traçou *linhas flexíveis* (DELEUZE & GUATTARI, 1996) ao utilizar a Biblioteca Comunitária como seu local mais frequente de estudos. A expressão de *linhas flexíveis* também se apresenta na filiação com o grupo de pesquisa com o qual se reuniu no DEd (Departamento de Educação), sendo os encontros semanais com o grupo uma das experiências mais significativas do curso de mestrado. Também se apresentaram *linhas flexíveis* no que diz respeito a traçar relações de filiação extensa com o campus a partir de encontros no Centro Acadêmico do curso de ciências sociais e com a Moradia Estudantil, estabelecendo relações de ajuda mútua entre discentes em nível de graduação e pós-graduação ao lidar com demandas cotidianas de locomoção.

Ainda em relação aos trajetos do mesmo discente se apresentou uma *linha de fuga* (DELEUZE & GUATTARI, 1996) no que diz respeito ao desdobramento possível de um mapa da UFSCAR poder apresentar trajetos fora de seu território ao se utilizar da proposta do *Emaranhamento I*. As experiências citadas no bairro do São Carlos 8 com o projeto de extensão produzido pelo grupo de pesquisa do qual fazia parte foram, em alguns sentidos, mais significativas do que as experiências em sala de aula no que diz respeito ao trabalho em educação utilizando de recursos técnicos audiovisuais.

Imagem XVI – São Carlos 8 (Estrela azul com escritos abaixo: “Para além das cercas da UFSCAR e da quadradice do mestrado, as experiências com o Projeto SK8 Cidadão no São Carlos 8 foram muito marcantes” – *Linha de fuga*)



Fonte: Acervo da pesquisa

O discente mencionou em entrevista que já tinha a intenção de cursar mestrado há alguns anos. Ele foi reprovado em dois outros processos seletivos para curso de mestrado em outra instituição antes de ingressar no curso da UFSCar. Disse que tem o intuito de seguir carreira acadêmica. Seu contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação se deu por meio de uma amiga que o indicou um possível orientador para trabalhar as temáticas que o discente tinha interesse. A partir desta dica o discente entrou em contato com este docente do Departamento de Educação e conversaram esporadicamente sobre uma possível pesquisa por e-mails. Quando o discente ingressou no processo seletivo da instituição o docente com qual estava mantendo contato se afastou por conta de questões éticas referentes a este edital. O docente veio a se tornar orientador depois de concluído o processo seletivo.

O discente relatou que uma das motivações que o levou a prestar o curso de mestrado na UFSCar foi o fato de estar exaurido de seu trabalho em uma instituição pública em outra cidade. Assim como a discente citada anteriormente, ele também tentou requerer uma licença de seu trabalho para cursar o mestrado. Para efetuar tal processo o discente precisava ser aprovado no programa. Quando aprovado, o discente tirou férias de seu trabalho em outra instituição e planejou seu pedido de licença. Este pedido de licença foi recusado posteriormente, o que levou o discente a pedir demissão para se manter no curso de mestrado. Tal decisão também foi condicionada pelo apoio de sua esposa, que deu suporte financeiro para que ele fizesse essa passagem de seu emprego para o curso de mestrado, sendo que ele fez parte do processo seletivo de bolsas de estudo.

O discente chegou a ser aprovado no processo seletivo de bolsas, porém, foi vítima dos cortes orçamentários citados na primeira seção desta dissertação. Neste sentido, o discente foi chamado a comparecer na secretaria do programa e, ao conversar com a secretária, foi avisado de que sua bolsa havia sido cortada. Tal episódio é relatado com muita frustração pelo discente, pois o fato de ter tido sua bolsa cortada fez com que ele passasse o primeiro ano de seu curso de mestrado procurando emprego e exercendo trabalhos informais como fonte de renda, o que prejudicou seus estudos e sua pesquisa. No segundo ano o discente conseguiu ser aprovado em um processo seletivo para lecionar disciplinas em nível de ensino médio em uma instituição particular ao mesmo tempo que foi aprovado no processo seletivo de bolsas, fazendo com que ele preferisse ficar com o emprego:

No primeiro ano em nenhum momento eu consegui relaxar porque eu não tinha essa bolsa. Então toda hora eu ficava pensando em trampo... Cortei galho de árvore, vendi coisas da horta, fiz várias coisas... Esse *ethos* de trabalhador, essa marca tá muito impregnada em mim, eu dependo antes do trampo. E aí depois, agora no momento, por

exemplo, que eu trabalho né, que eu to trabalhando, eu fiquei tanto correndo atrás dessa porra que eu arrumei esse emprego e agora eu já sei que é isso. Eu sou trabalhador saca? A minha pós vem depois. Eu acredito que se eu tivesse, por exemplo, ganhado uma bolsa... E era pra eu ter ganhado, mas o Bolsonaro cortou, e a minha cabeça seria totalmente outra. Eu teria muito mais respiro assim em relação ao mestrado do que em relação ao trabalho. Agora eu só penso em trabalho (Relato em entrevista).

O discente mencionou de maneira convicta que seu interesse é seguir para a formação em nível de doutorado após a conclusão do mestrado, sendo os títulos convenientes tanto para sua carreira acadêmica em instituições de ensino superior como pesquisador e docente, quanto para lecionar em escolas particulares em nível de ensino médio, o que oferece melhores condições de trabalho e melhor remuneração.

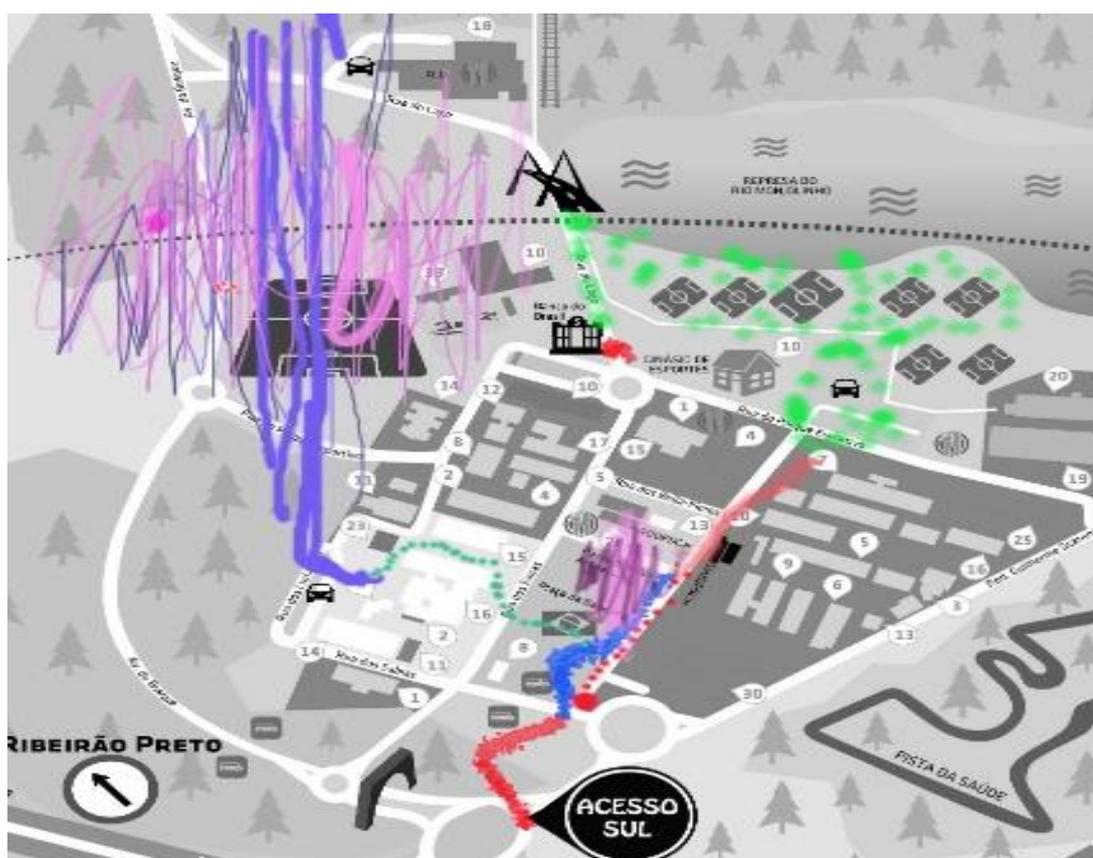
Outra discente, cujas vivências se encontram representadas na Prancha II – Linhas multicoloridas, relatou frequentar lugares peculiares para além dos lugares comuns ao currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar como a BCO, os ATs, o CECH e o RU. O mapa da discente aponta para lugares, assim como, denota a intensidades de caminhada e de frequência cardíaca em alguns pontos por meio de traços e variação de cores.

A discente em questão cursou mestrado em educação ao mesmo tempo em que cursava uma segunda graduação na mesma universidade, tendo em vista que ela já havia se graduado em outra instituição. Tal condição acabou por fazer com a discente conciliasse responsabilidades do mestrado com as da graduação, havendo uma mistura de locais traçados no mapa que explicitam essa relação. A discente, para além de utilizar a Biblioteca Comunitária (BCo), também utilizou o Departamento de Psicologia (DPsi) como um local de estudos ao longo deste período. Os trajetos referentes à entrada do campus estão traçados de maneiras diferentes no sentido de chegada ao campus e saída do campus. O trajeto de entrada foi representado por uma linha vermelha, explicitando o estado de tensão e de pressa no qual a discente costumava entrar no campus indo em direção aos locais onde cursava disciplinas de graduação. O mesmo trajeto no sentido da volta está traçado com pontos azuis para representar momentos mais relaxados nos quais ela percorria espaços da Praça da Bandeira descalça na grama como uma maneira de relaxar. Outros pontos de andar descalça estão distribuídos próximos às quadras que se localizam na área Sul do campus, ao lado do lago, e ao lado da BCo. As cores mais amenas foram utilizadas para representar trajetos que a discente gostava de percorrer.

No mapa estão destacadas linhas lilás, roxo e rosa que efetuam o movimento de zigue-zague no sentido vertical. Estas linhas explicitam a variação de frequência cardíaca e a intensidade

dos encontros com as aulas de práticas em tecido acrobático e explicitam as duas localidades onde aconteciam as aulas: A quadra próxima às piscinas e o “Palquinho”, edificação onde se localizam lanchonetes e papelarias com um palco a céu aberto, sendo esta localidade famosa como ponto de encontro da comunidade acadêmica da UFSCar pelo seu histórico de grande variedade de eventos culturais que acontecerem neste local. A prática de tecido acrobático foi relatada como uma experiência de autocuidado e uma fonte de inspiração ao longo da escrita de dissertação de mestrado. A discente constituiu o hábito de gravar idéias para a escrita em áudio no seu celular enquanto frequentava as aulas, assim como em algumas caminhadas ao redor do campus, sendo os atos de caminhar falando importante para o seu processo de escrita:

Imagem XVII – Trajetos de chegada (linha vermelha); de caminhadas de saída (pontos verdes e pontos azuis) e tecido acrobático (linhas lilás, azuis e roxas em ziguezague)



Fonte: Acervo da pesquisa

Para além destas localidades na área Sul do campus da UFSCar, a discente também efetuou trajetos na área Norte no contexto no qual participou do Programa de Apoio a Docência. Tal

relação fez com que a discente “sempre estivesse perdida por ali” como mencionado em entrevista.

Para além da expressão da *linha dura* no que diz respeito aos trajetos tensos traçados em vermelho do mapa, a discente também produziu *linhas flexíveis* (DELEUZE & GUATTARI, 1996) com o campus da UFSCar no que diz respeito a traçar relações de filiação com o grupo de práticas de tecido acrobático que se encontrava nos territórios marcados com suas variações de frequências cardíacas no mapa. A *linha flexível* traçada com o grupo deu sustento a sua prática de escrita de dissertação de mestrado, assim como, deram suporte psicológico e corporal para lidar com a rotina extenuante de cursar graduação e mestrado ao mesmo tempo. Para além desta relação, as *linhas flexíveis* se apresentam em sua relação com a Biblioteca Comunitária como local de estudo e pesquisa confortável com relações amistosas com funcionários técnico administrativos e banheiros limpos e no traçado das linhas azuis na área Norte como sua relação com o Programa de Apoio a Docência.

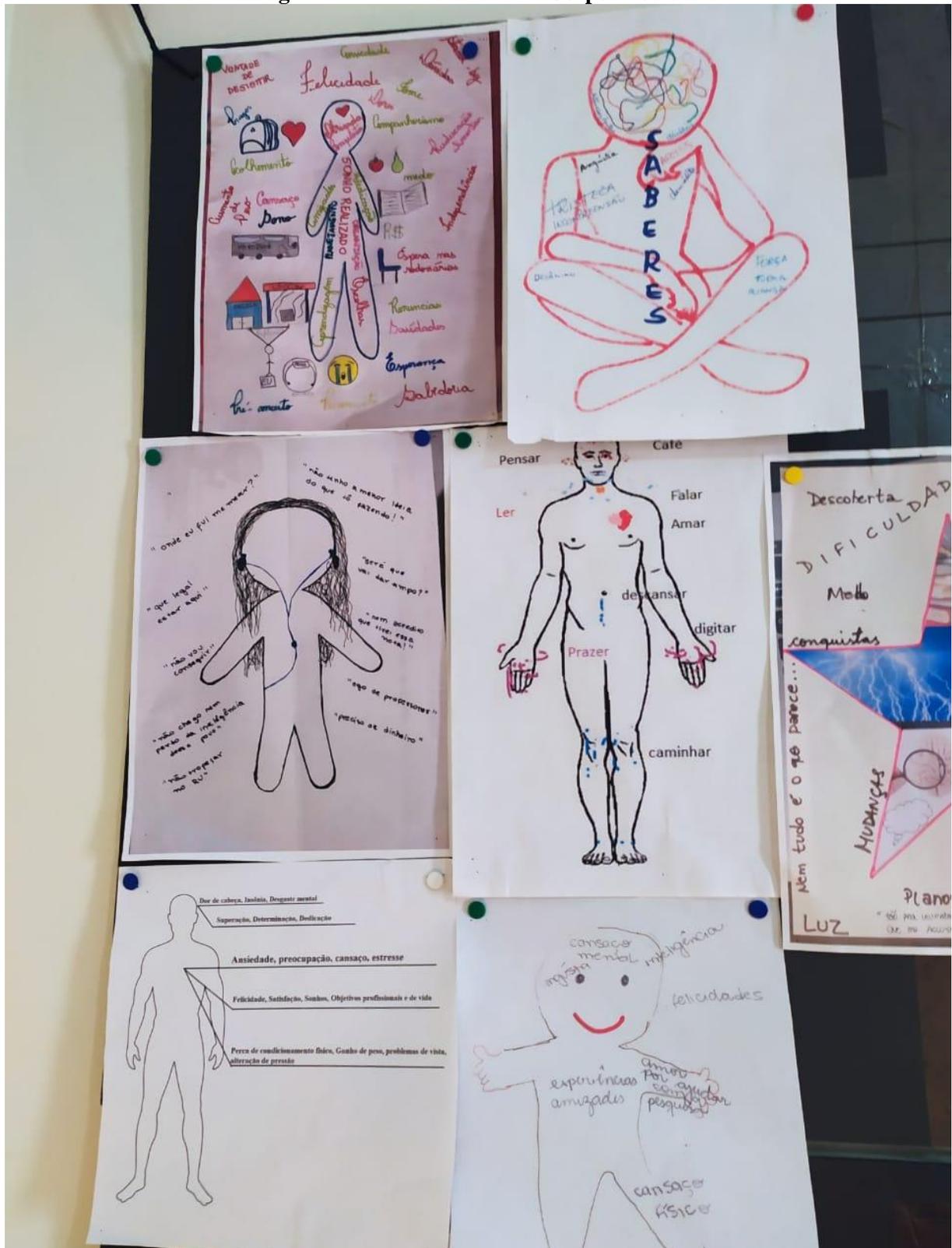
As *linhas de errância* (DELIGNY, 2018) se apresentaram como o traçado dos passos descalços como pontos azuis e verdes no mapa, sendo momentos de abstração das relações formais com os cursos e de conexão com o campus em processos de desaceleração do tempo.

A discente relatou que seu desejo de cursar mestrado em educação surgiu ao longo de sua primeira graduação. Apesar da não identificação com a atuação profissional oferecida pelo curso, a discente mencionou que ainda tinha interesse em pesquisar dentro da área, embora tenha buscado outra graduação logo em seguida da primeira por se interessar pela carreira profissional que poderia traçar nesta área. Ela prestou o processo seletivo para ingressar no mestrado em educação após o primeiro ano de curso de sua segunda graduação na UFSCar.

Ela mencionou que deseja cursar o doutorado eventualmente, embora não tenha certeza em qual área de conhecimento. Neste sentido, ela disse necessitar de concluir a graduação antes de pensar em uma pesquisa em nível de doutorado diante da quantidade de demandas e da adaptação abrupta a lidar com o ritmo diferente de aulas em formato de ensino emergencial remoto por conta da pandemia de Coronavírus.

Prancha III – Corpos Zodiacais

Imagem XVIII – Prancha III – Corpos Zodiacais



Fonte: Acervo da pesquisa

A Prancha III – Corpos Zodiacais foi constituída por imagens produzidas por meio do *Emaranhamento II*, na adaptação dos exercícios de pesquisa denominados *Body-Map Storytelling* (GASTALDO, D. *et al.*, 2018), conciliando os autorretratos produzidos por meio de analogias. A prancha foi denominada Corpos Zodiacais diante da verossimilhança com os estudos referentes à iconografia na constituição de campos operatórios por meio de imagens que migraram e multiplicaram sentidos a partir da ilustração de afetos e forças extra-corporais, como as constelações do zodíaco, criando assim uma ligação entre aspectos materiais e siderais:

A saber, essa experimentação prática em que a ‘bricolagem’ de certos dispositivos – notadamente dispositivos visuais como a estatueta polinésia ou o Homem zodiacal do Renascimento – cria a ligação necessária entre o corpo e o pensamento, os gestos técnicos e as categorias inteligíveis, as narrativas míticas e o conhecimento científico (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 59).

Imagem XIX – Estatueta polinésia e Corpo zodiacal

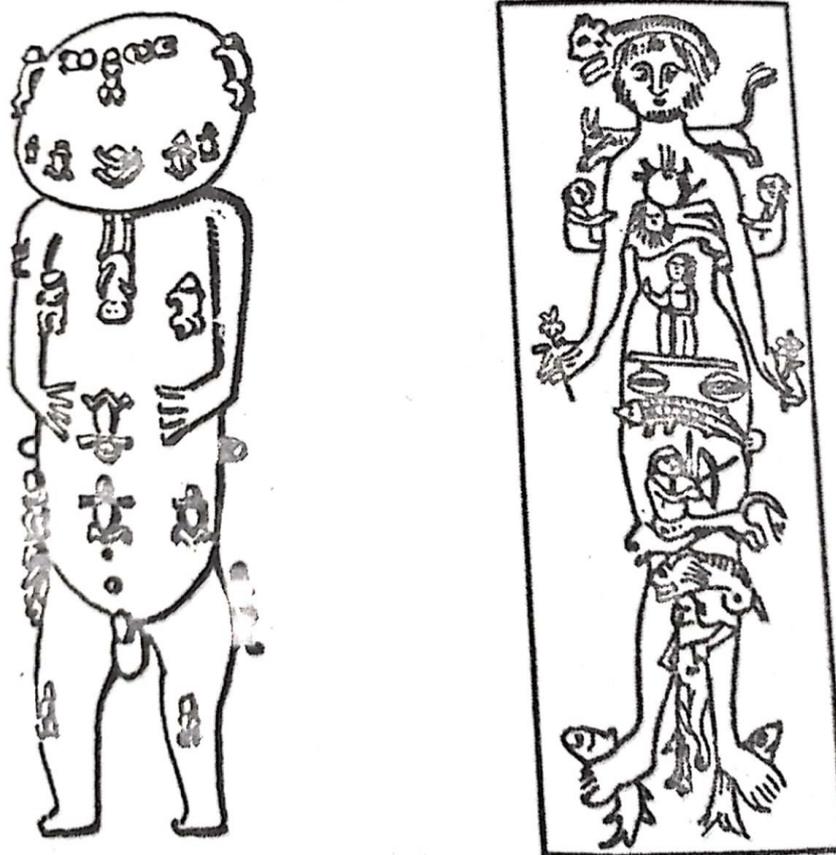


Figura 12 - Estatueta polinésia (Toubouai, século XIX) e Homem zodiacal (França, século XVI). Segundo A. Leroi-Gourhan, *Le Geste et la parole, I. Technique et langage*, Paris, 1964, p. 277 (Com a gentil autorização da Editora Albin Michel).

Fonte: DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 58

A Estatueta polinésia e o Corpo zodiacal se apresentam como mesas de trabalho no sentido de funcionarem como dispositivos de análise na conexão de elementos iconográficos que ilustram forças presentes na concepção de mundo em determinados contextos históricos. A produção de *body-mappings* foi projetada no sentido de mapear forças presentes no contexto de formação de discentes integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. As analogias utilizadas para constituir a prancha se deram na junção de autorretratos que apresentaram contorno corporal semelhante; Pouca expressividade de cores para além de preto e branco; Grande número de palavras e frases que compõem a imagem. Faz-se pertinente lembrar que os *body-mappings* produzidos por meio do *Emaranhamento II* trazem como proposta o mapeamento de sensações vivenciadas ao longo do processo de formação em pós-graduação em educação. A prancha foi composta por sete imagens, sendo uma delas também integrante da Prancha IV.

Os conteúdos desta prancha foram produzidos como mapeamentos de sensações vivenciadas ao longo do curso de mestrado ou doutorado em pós-graduação em educação. Neste sentido, os *body-mappings* se apresentam principalmente na forma de palavras que compõem a imagem sensações que se apresentam como ganhos pessoais que a experiência da pós-graduação proporcionou, assim como, grande expressividade de sintomas de adoecimento e sensações incômodas que foram vivenciadas ao longo deste período.

O primeiro *body-mapping* a ser analisado contém uma grande quantidade de palavras e frases que indicam as sensações vivenciadas no processo. Como ganhos foi possível constatar as palavras: Felicidade; Companheirismo; Independência; Esperança; Sabedoria; Reflexão; Sonho realizado; Planejamento; Amizades; Dedicação; Organização; Escolhas; Aprendizagem; Obrigada. Ao mencionar sintomas, a discente escreveu em seu *body-mapping* as seguintes palavras: Vontade de desistir; Ansiedade; Fome; Dúvidas; *Stand by*; Prazos; Dores, Sono; Medo; Reeducação alimentar; Aumento de peso; R\$; Espera nas rodoviárias; Renúncias; Saudades; Preconceito; Angústia. As palavras foram escritas em diferentes cores que aparentemente não denotam categorização das sensações.

Ao redor da silhueta traçada como *body-mapping* foram desenhados alguns objetos como Mochila; Ônibus; Escola; UFSCar; Balança; Um rosto chorando; Banco de espera; Livro; Frutas; Coração.

A discente que produziu o *body-mapping* constituiu sua rotina extenuante de viagens interestaduais ao longo de seu primeiro ano para conseguir cumprir atividades requeridas pelo

A discente relatou estar constantemente cansada por conta das viagens, sendo muito presentes sensações fisiológicas de cansaço, fome, de querer estar deitada e não o poder, de estar estressada por estar o tempo todo sentada esperando horários, esperando o ônibus para viajar. Por conta da grande quantidade de tempo sentada em ônibus (sendo viagens de oito horas de duração em média) a discente mencionou ter lesionado a coluna lombar ao longo desse período, o que a levou a ter de buscar acompanhamento médico e a sentir dores constantes. Outra consequência desta rotina foi o fato de ela ter engordado 20kg ao longo do período, o que a levou a buscar consultas com nutricionista para passar por um processo de reeducação alimentar.

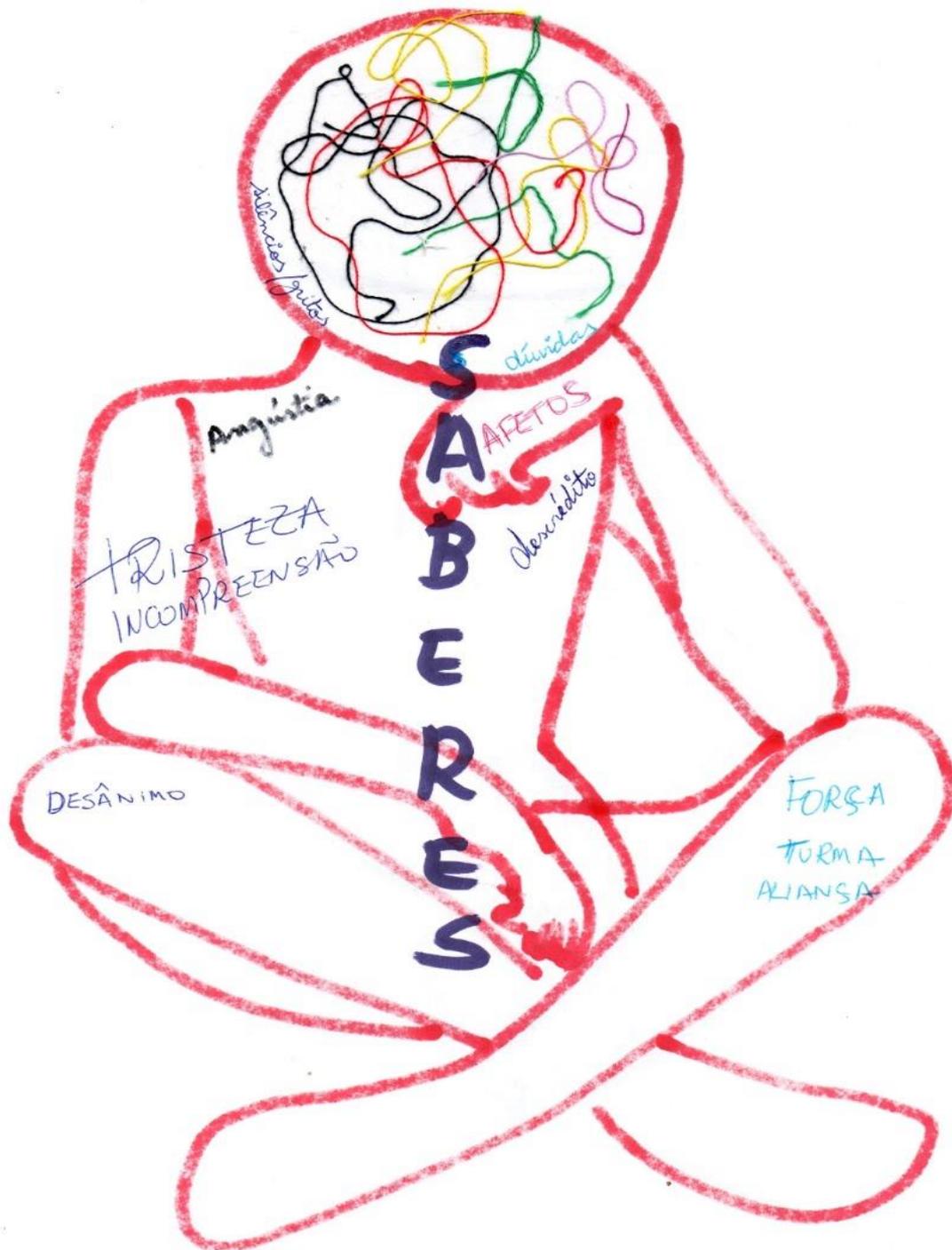
Ela relatou ter optado estrategicamente por cursar todas as disciplinas ao longo de seu primeiro semestre do curso de mestrado para facilitar a continuidade de sua pesquisa ao longo dos semestres seguintes. Tal opção possibilitou que a discente trabalhasse sua pesquisa em campo para coleta de dados ao longo do segundo semestre. No momento no qual a discente se voluntariou a participar desta pesquisa ela estava em processo de escrita da dissertação com certa tranquilidade por não ter de conciliar tal prática com o curso das disciplinas do programa. Relatou também não ter sofrido por cobranças de sua orientadora e ou de outros discentes do programa.

No que diz respeito à relação com sua orientadora, a discente diz ser uma relação suficiente. Mencionou que tem encontros pontuais com a orientadora que foram eficientes para o andamento de sua pesquisa. Disse que, como sua orientadora de TCC ao longo do final da graduação, a orientadora “Não pega na mão e caminha. Ela diz os caminhos e fala ‘Vai!’”, o que foi mencionado como algo positivo para a discente no sentido de pesquisar de maneira independente. Para além das atribuições de pesquisa, a discente mencionou sentir falta de ser próxima de sua orientadora. Tal condição sofreu influência do fato de a discente não residir na cidade de São Carlos ao longo de seu curso de mestrado:

Como eu era a única orientanda que não morava em São Carlos, então tinha assuntos de determinadas reuniões, algumas coisas que eu nunca entendi porque eu nunca participei, porque eu nunca fiquei por lá, eu nunca sai socialmente com ela, e pra mim me fazia um pouco de falta (Relato em entrevista).

A discente também relatou como aspectos positivos da relação com a orientadora o fato de ela a estimular a participar de eventos acadêmicos, auxiliar com publicação de artigo, e conseguir ter encontros pontuais de maneira remota ao longo do período de isolamento social diante da pandemia de COVID-19 que passou a assolar o Brasil no mês de Março de 2020.

Imagem XXI – Saberes



Fonte: Acervo da Pesquisa

A próxima imagem foi traçada por um discente pesquisador em nível de doutorado. Ele traçou uma silhueta em vermelho que se encontra sentada, com as pernas cruzadas, enquanto a cabeça pende para baixo, apoiada na mão esquerda. No centro da silhueta está

escrita e forma vertical a palavra “Saberes”. As palavras foram inscritas dentro da silhueta, sendo estas: Desânimo; Tristeza; Incompreensão; Angústia; Descrédito; Silêncios/gritos; Dúvidas; Força; Turma; Aliança.

O discente autor deste *body-mapping* relatou ter experiências muito positivas ao longo de seus dois primeiros anos do curso de doutorado. Neste período ele disse ter aprendido muito com as disciplinas e no contato com discentes e docentes do programa, sendo de contribuições teóricas referentes aos saberes acadêmicos assim como a aprender a lidar com questões pessoais, sendo este período narrado com sensações de alegria, êxtase e curiosidade.

A segunda metade de seu curso de doutorado foi narrada por sensações antagônicas, sendo estas ditas afetos tristes como medo, dores de barriga e a maioria de sensações ruins inscritas dentro da silhueta do autorretrato. Para além destas, o discente acrescentou a sensação de medo como de maior relevância, o que o levou a questionar o porquê de pleitear o título de doutor e dar continuidade a pesquisa:

Medo de não dar conta, medo de não fazer algo útil, medo de não ser compreendido, medo de dizer o que eu fazia. Foi muito medo. E no final, no último ano, sobretudo, [...] por causa do episódio da defesa, inclusive nos últimos dois meses, é uma tristeza assim de dizer ‘Poxa, porque que eu fiz isso? Porque que eu to nisso? Eu não preciso disso pra viver. Esse título não vai mudar a minha vida. Esse título não faz mais sentido pra mim nesse momento. Porque que eu me submeti a isso?’ (Relato em entrevista).

Para além destas sensações e questionamentos, o discente relatou as linhas que colocou na cabeça na silhueta do autorretrato como os aspectos positivos que se apresentam de maneira mais duradoura como os saberes pelos quais se beneficiou por meio das vivências em seu curso de doutorado.

O discente relatou seu processo de escrita com muitas variações nas impressões que tinha de sua pesquisa, sendo ele constantemente afetado por inseguranças diante da relevância de seu trabalho e do quanto ele seria uma leitura acessível para pessoas que não estão inseridas nas universidades. Também relatou muita dificuldade em escrever a sua tese, sendo relativamente fácil efetuar uma grande quantidade de leituras, porém, particularmente difícil organizar os conteúdos e sintetizá-los em forma de texto acadêmico, sendo doloroso vivenciar as cobranças referentes a elaborar o texto neste formato.

O discente em questão foi orientado por duas pessoas ao longo de seu doutorado, havendo uma mudança de orientação a partir de seu terceiro ano de curso. Ele relatou que a princípio estabeleceu uma boa relação com seu orientador. Que o orientador era solícito e receptivo a ideias de discentes com os quais estabeleceu vínculo de orientação, não havendo

grandes cobranças para além de algumas leituras preestabelecidas. Mencionou que o orientador efetuava boas indicações de leitura e que não houve encontros de orientação ao longo dos dois primeiros anos do curso de doutorado, sendo maior parte dos diálogos foram estabelecidos por meio dos encontros em sala de aula e no acompanhamento da disciplina ministrada pelo docente. O discente relatou que o orientador era muito compreensivo diante de questões de saúde que acometerem e o fizeram faltar em algumas aulas. Ao final do segundo ano de curso o discente relatou ter dificuldades de manter contato com orientador, tendo em vista que as únicas vias de comunicação possíveis eram por e-mail ou telefonema. Com a desistência do curso de mestrado por parte da outra orientanda, o discente ficou na posição de ser o único orientando, o que resultou no aumento de seu afastamento.

O discente relatou passar por problemas pessoais e de saúde ao longo de seu terceiro ano, que seria o ano no qual ele teria de passar pelo exame de qualificação de sua pesquisa. Não havendo encontros de orientação ao longo deste período e diante de sua condição, o discente pediu ao seu orientador a prorrogação do exame de qualificação por dois meses. O orientador negou este pedido e salientou que o discente não havia entregado nenhum material escrito até então. Tal circunstância levou o discente a requerer ao programa a mudança de orientador.

O encontro com a nova orientadora se apresentou satisfatório no sentido do discente se sentir acolhido diante de tal situação estressante. Por outro lado, a docente, já em um primeiro momento de orientação, mencionou que não possuía estudos específicos nas áreas de conhecimento que compunham a tese de doutorado do discente, pedindo a ele algumas explicações e dando a ele um período para a continuidade da escrita. Conseguiram ter um encontro de orientação e, logo em seguida, a docente foi aprovada em um processo seletivo de bolsas de pós-doutorado em outro país. Após a docente sair do país para assumir seu pós-doutorado, a relação com ela passou a acontecer exclusivamente por dispositivos de comunicação digital. Neste contexto o discente estava se preparando para o exame de qualificação.

O exame de qualificação foi relatado pelo discente como um acontecimento positivo que ofereceu boas contribuições para sua pesquisa. Após este acontecimento o discente relatou que não conseguiu mais trabalhar na escrita de seu texto de tese de doutorado:

A gente combinou mais prazos para a escrita, só que eu não consegui escrever. Eu travei. Aquelas coisas faladas estavam reverberando na minha cabeça... Eu entendi que eu era super ineficiente, incapaz, a tal da síndrome do impostor bateu... O sabotador interno, que a gente fala. Nem a terapia estava dando conta. Aí travou a escrita. Travou

tudo, assim. Eu continuei pesquisando, eu continuei lendo muito. Acho que eu nunca li tanto na minha vida. Li muitos autores e autoras. Tudo que aparecia eu devorava. Eu fui fazendo fichamentos, fui fazendo apontamentos... Mas na hora de escrever o texto mesmo, zero de escrita. Não funcionava (Relato em entrevista).

A fala do discente se refere ao quarto e último ano de doutorado, momento característico de intensificação do processo de escrita e preparação para o exame de defesa. O discente relatou as cobranças de entrega de texto por parte da orientadora e o fato de que, como na qualificação, a orientadora só poderia ler o texto para o exame de defesa no mesmo período de vinte dias em que a banca estaria lendo o trabalho. O discente relata esta condição de maneira a compreender as limitações da orientadora diante situação, dizendo que de fato ela não teve chances de acompanhar o trabalho de maneira adequada por conta de outras atribuições.

O exame de defesa foi narrado pelo discente como um acontecimento traumático. Uma das docentes integrantes da banca apontou em seu parecer que o discente havia feito o trabalho “totalmente solitário e abandonado”, o que levou a orientadora a entender que foi uma crítica traçada em sua direção. Tal situação levou o discente a reconhecer sua responsabilidade em se isolar e não conseguir manter contato e, para além deste fato, o parecer da docente integrante da banca foi compreendido como uma crítica à estrutura institucional do programa. A orientadora também pontuou a parcela de responsabilidade do discente em seu processo de isolamento ao longo de sua pesquisa.

Após o exame de defesa, no qual a pesquisa do discente foi aprovada com o apontamento de várias modificações necessárias no texto, o discente relatou que a relação com a orientadora melhorou, havendo possibilidades de diálogo para trabalhar para entrega da versão final da tese. Ao avaliarem o texto juntos houve entendimento por parte da orientadora em relação à pesquisa do discente e como ele havia formatado o trabalho. O discente foi orientado a fazer as modificações para efetuar a entrega da versão final do trabalho no mês de Abril de 2020. O discente não conseguiu cumprir este prazo de entrega, relatando que suas condições mudaram muito diante da chegada da pandemia do novo Coronavírus ao Brasil em Março de 2020, assim como, em relação aos acontecimentos traumáticos na circunstância do exame de defesa de sua tese de doutorado:

Tudo que eu ouvi eu não tinha conseguido elaborar na minha cabeça. Eu ouvi coisas muito duras na defesa. Coisas que eu julgo não merecer. Eu julgo ser injustas com relação a mim e ao meu trabalho. Tudo que eu fiz durante anos foi reduzido a algumas palavras muito negativas. Eu fui ofendido pessoalmente na defesa. Teve ofensa pessoal. Não gostei. E eu disse pra ela, eu falei ‘Oh, eu não gostei, e

eu ainda to remoendo isso, eu ainda to tentando elaborar isso, e eu preciso de mais uma prazo pra poder escrever esse texto' (Relato em entrevista).

O discente mencionou acompanhar as atas da Comissão de Pós-Graduação (CPG), órgão máximo de decisão do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, e observar decisões de integrantes da comissão por suspender o calendário acadêmico diante do contexto da pandemia, o que levou outros integrantes do programa a se beneficiar de um aumento de prazo para entregas de teses e dissertações, assim como, para exames de qualificação e defesa. Portanto, o discente havia pedido o aumento de trinta dias em seu prazo para entregar a versão definitiva de sua tese de doutorado. Tal pedido não foi bem recebido pela orientadora, assim como, ao entrar em contato com a secretaria do programa para pedir orientações sobre os novos prazos atribuídos em relação à pandemia, o discente relatou receber como resposta uma advertência, dizendo para ele “tomar cuidado com como escrevia para o PPGE, pois isso pode piorar sua situação”. Tal resposta deixou o discente inconformado, o que o levou a continuar tentativas de negociação em relação ao seu prazo de entrega.

Em suma, o discente relatou que teve relações muito difíceis com as pessoas que o orientaram, reconhecendo sua parcela de responsabilidade por estes conflitos no que diz respeito a compreender sua dificuldade em cumprir as exigências do programa, assim como, em compreender as limitações de sua segunda orientadora no que diz respeito às circunstâncias de ela estar em um país estrangeiro em um mundo assolado pela pandemia que se iniciou no ano de 2020.

A próxima imagem foi produzida por uma discente pesquisadora em nível de mestrado. Na silhueta produzida como *body-mapping* a discente inseriu as palavras: Inteligência; Felicidade; Amor por ajudar com a pesquisa; Experiências; Amizades; Cansaço físico; Angústia e Cansaço mental:

Imagem XXII – “Meu! Por que muda?”



Fonte: Acervo da pesquisa

A discente relatou sua chegada ao curso de mestrado em educação como um choque em relação às diferenças ao comparar esta experiência com as atividades exercidas ao longo da graduação. Ela relatou a sensação de incapacidade como algo marcante ao longo deste período no que diz respeito aos estudos teóricos exigidos pelas disciplinas do programa, sendo difícil se adaptar a quantidade e densidade dos estudos. Ela mencionou cursar disciplinas com docentes que considerou desagradáveis, não compreendendo a exigência de formatos de escrita de trabalhos:

Porque eu sei um jeito de escrever resenha, mas eles não gostavam do meu jeito, tinha que ser do jeito deles, entendeu? Aí você escreve resenha do mesmo jeito a graduação inteira, chega lá e tem que ser do jeito deles. Você fala ‘Meu, porque que muda?’ (Relato em entrevista).

Tais circunstâncias levaram a discente a achar que estava sendo discriminada de alguma forma por conta de sua idade, sendo ela uma das pessoas mais jovens das turmas nas

quais estava inserida, observando como maturidade o fato de as pessoas mais velhas terem mais facilidade em se inserir no funcionamento do curso de pós-graduação em educação. Tais sensações foram relatadas principalmente como processos de dificuldade de adaptação as disciplinas que integram o curso de mestrado em educação. A discente relatou que posteriormente conseguiu estabelecer uma relação mais saudável com as exigências do programa, se apaixonando pelo processo:

Mas depois quando você começa a entender o processo, começa a estudar mais os textos, você começa a discutir mais em aula, acho que isso muda muito, você já tem outra percepção assim de pós-graduação, mas acho que no começo é o sentimento de angústia de, ‘Meu Deus do céu, e agora? Eu não sei isso!’, mas depois com o tempo esse sentimento vai mudando quando você começa a fazer disciplinas que você realmente gosta, que você realmente queira, que você tem interesse por aquela matéria, muda muito, acho que você começa a sentir um amor assim por o que você está fazendo (Relato em entrevista).

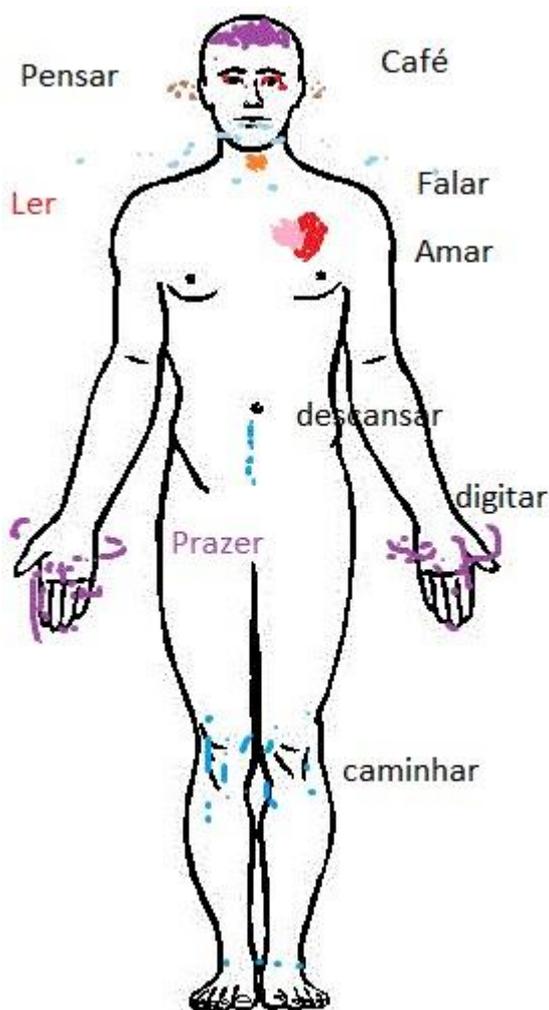
Em relação ao andamento de sua pesquisa, a discente relatou estar vivenciando tal processo com calma ao revisar a bibliografia que integra sua pesquisa e manter o andamento da escrita aos poucos com auxílio de sua orientadora. A discente relatou que acredita que “a pior parte não veio ainda”, sendo que ela se encontrava no início de seu processo de escrita ao longo da execução das entrevistas que compõem esta pesquisa.

A relação com sua orientadora se estabeleceu de maneira amistosa diante do fato de ela já a conhecer ao longo de sua graduação. A adaptação aos processos de orientação via dispositivos digitais por conta da pandemia se deu maneira razoável, possibilitando que a discente compartilhasse seus escritos periodicamente com sua orientadora. A discente mencionou que sua orientadora é muito “cabeça aberta”, ou seja, receptiva a novas ideias, sendo fácil pensar novas possibilidades para o andamento de sua pesquisa em nível de mestrado.

O próximo *body-mapping* que compõe a Prancha III – Corpos Zodiacais foi traçado por um discente em nível de mestrado. Algumas palavras foram inscritas ao redor e dentro da silhueta traçada: Pensar; Café; Ler; Falar; Amar; Descansar. Digitar; Prazer; Caminhar. Algumas cores foram explicitadas na imagem como registro de afetos presentes ao longo de curso de mestrado em educação. Na cabeça da silhueta o discente optou por traçar pontos roxos ao lado das palavras “pensar” e “café”. A cor roxa foi utilizada para representar o constante estímulo cerebral decorrente da experiência, assim como, o hábito de tomar grandes quantidades de café ao longo deste período. Na região dos olhos foram traçados pontos avermelhados, representado o esforço intenso dos olhos em relação às leituras exigidas ao

longo da formação. Na região dos lábios o discente traçou pontos azuis, próximos a palavra “falar”, com a intenção de representar a exigência de que se fale ao longo da formação em nível de mestrado. De que se adquira a capacidade de compartilhar sua pesquisa e apresentar em eventos acadêmicos e rituais constituintes da formação, como os exames de qualificação e defesa de dissertação de mestrado. Foi traçado um coração com as cores rosa e vermelho ao lado da palavra amar, para representar paixões e amores que ocorreram ao longo de suas relações com a universidade. Nas mãos estão colocados traços roxos ao lado da palavra digitar, representando a intensificação e aprimoramento da escrita acadêmica. Na região da coluna lombar e dos joelhos o discente traçou pontos azuis para se referir a tentativa de manter caminhadas como atividades de autocuidado com corpo, embora, ao longo de seu curso mestrado, relatou a prevalência de uma rotina sedentária e com muitas horas sentado, causando dores na coluna lombar:

Imagem XXIII – Insônia



Fonte: Acervo da pesquisa

Nos relatos em entrevista o discente mencionou que ingressou no curso de mestrado em educação sob acompanhamento psiquiátrico decorrente de um quadro clínico de crises de ansiedade que perduravam há alguns anos. Ao longo deste período na pós-graduação não houve crises de ansiedade de fato, mas houve situações nas quais a eminência de uma crise foi perceptível por meio de sintomas característicos como tontura e formigamento nas mãos. Para além deste fato, o sintoma mais expressivo relatado pelo discente foi a prevalência de insônia:

Quando você deita para dormir parece que seu corpo está relaxado, mas seu cérebro resolve pensar em tudo quanto é coisa. Parece que aquele texto que você leu começa a fazer sentido. O projeto que você está pensando começa a ser desenvolvido. A vontade que dá é levantar e começar a fazer alguma coisa. Escrever ou gravar um áudio para não perder aquela idéia. Eu acabava me forçando a dormir, continuava deitado. Mas eu demorava duas horas para pegar no sono (Relato em entrevista).

Em relação ao seu processo de pesquisa o discente relatou situações de insegurança que se manifestaram principalmente após a finalização das disciplinas que integram o currículo do programa de pós-graduação em educação. Neste período, caracterizado como fase de escrita, discente relatou se questionar se “daria conta” de terminar sua dissertação, duvidando de sua capacidade e passando por um período de “travar a escrita”. Tal circunstância foi agravada diante da prevalência de sua insônia, o que fez com que ele procurasse ajuda médica, resultando em se adaptar a uma medicação cujos efeitos colaterais prejudicaram a escrita:

Eu fiquei o mês de Janeiro inteiro travado. Eu fiquei paralisado. Eu acordava e continuava deitado na cama durante quatro, cinco horas direto. Ia levantar da cama e já eram seis horas da tarde... E isso ficou pior porque quando eu fui ao médico. Eu falei da insônia e ele quis começar o tratamento novamente. Ele me passou uma medicação. Ajudou a me regular, mas me deu muito sono. Então eu acordava e, como ele pediu para tomar a medicação de manhã, o remédio começava a funcionar e me deixava sonolento. Eu passei a dormir muito comparado a antes. [...] Eu fiquei quinze dias inativo, que seria o período que o corpo começaria a se adaptar ao remédio. Depois eu levei mais uns quinze dias para voltar a mim. Ficava um pouco em estado de letargia (Relato em entrevista).

Após este período, ele relatou conseguir efetuar as revisões bibliográficas necessárias para sua pesquisa, porém, foi necessário mediar algumas relações em torno de sua pesquisa em relação às condições de sua orientadora. A orientadora havia sido aprovada em um processo seletivo de pós-doutorado, o que fez com que ela exigisse de seu orientando a antecipação da entrega da versão da dissertação para exame de qualificação. Tal

circunstância fez com que o discente tivesse metade do tempo disponível para terminar as revisões bibliográficas necessárias à fundamentação de sua dissertação, simplificando os estudos, que, ao invés de obras completas dos autores utilizados na pesquisa, foi efetuada uma revisão de artigos de comentaristas acerca dos autores, fazendo com o que o discente não atingisse a qualidade de pesquisa desejada. Outro fator prejudicial à pesquisa foi decorrente a pandemia, pois a condição de distanciamento social e a suspensão de atividades presenciais no campus da UFSCar impossibilitou o discente de utilizar a biblioteca, limitando a revisão bibliográfica a materiais digitalizados encontrados na internet, sendo estes insuficientes para suas pretensões de pesquisa.

A condição de distanciamento social e as preocupações em relação à pandemia, somadas a instabilidade política presente no cenário brasileiro neste contexto, produzindo uma série de inseguranças e questionamentos que influenciaram no estado emocional do discente, o que dificultou seu processo de escrita:

O único ministro que estava fazendo alguma coisa, de fato, pelo seu ministério, acabou de ser demitido⁴. Você começa a pensar nos seus parentes e na sua própria saúde. Eu não cozinho, eu dependo dos aplicativos de entrega de comida. Se chegar a um ponto onde os serviços forem cortados, e tudo indica que a gente vai chegar a um cenário pior... Às vezes isso pesa. A situação atual tá pesando muito. Você pega na maçaneta do portão e já acha que vai ficar doente. Não sabe quantas pessoas pegaram ali. Ou se essas pessoas que moram aqui nas kitsnets estão lavando as mãos, estão passando álcool... O mundo pode acabar. Eu posso ficar doente e daqui uma semana estar morto, ser mais um dos que morreram, e aí? Valeu à pena ficar nesse confinamento abdicando de algumas coisas? (Relato em entrevista).

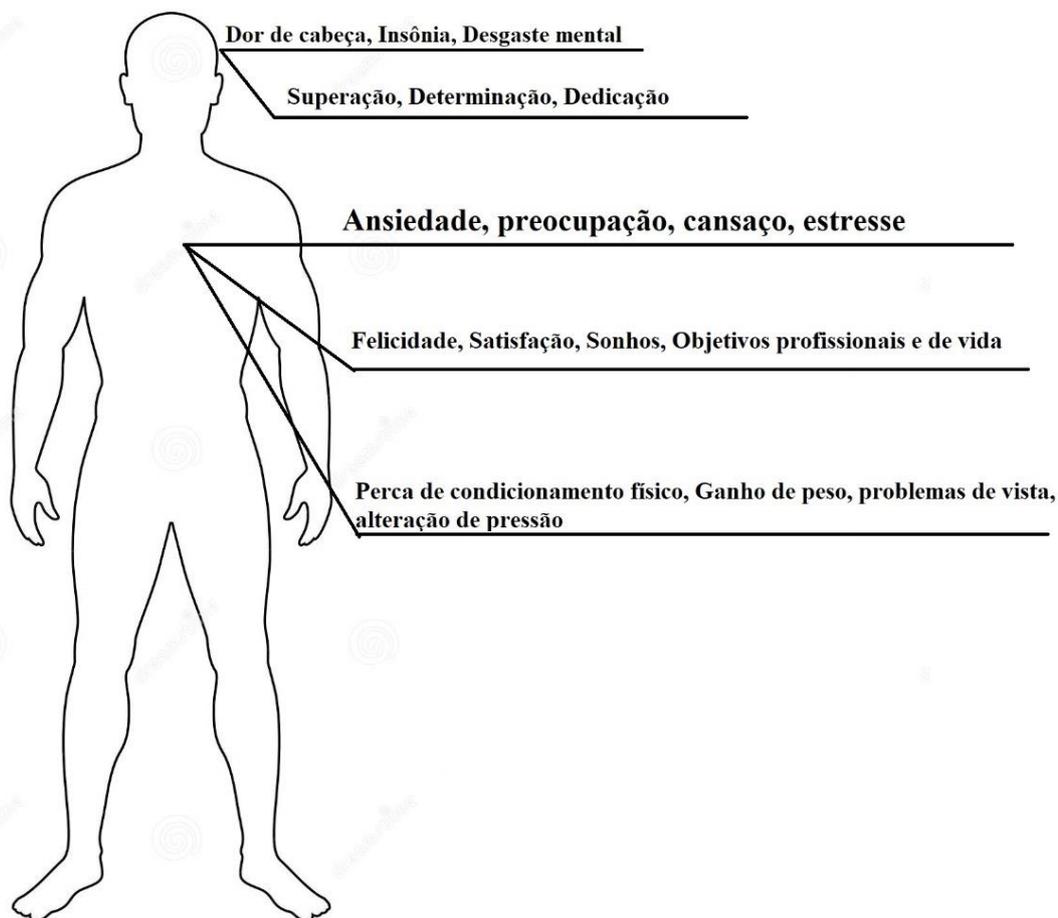
No que diz respeito à relação com a orientadora o discente mencionou que acha uma boa relação no sentido de que ela o deixa trabalhar de maneira autônoma, sem efetuar muitas cobranças em relação à escrita da dissertação. Ao mesmo, ele mencionou desejar que a orientadora estivesse mais próxima, que desejava que pudessem se encontrar pelo menos uma vez por mês para discutir o andamento da pesquisa, sendo presente em alguns momentos a sensação de abandono.

A próxima imagem foi traçada por discente pesquisador em nível de mestrado. Ele traçou uma silhueta na qual inseriu algumas palavras que pudessem descrever sensações marcantes vivenciadas ao longo de seu período em pós-graduação em educação. As palavras e frase inseridas na silhueta se alternam entre sintomas e ganhos referentes a experiências,

⁴ O episódio ao qual o discente se referiu foi à demissão do então ministro da saúde Luiz Henrique Mandetta pelo presidente da república Jair Bolsonaro, ocorrida no dia 16 de Abril de 2020.

sendo estas: Dor de cabeça; Insônia; Desgaste mental; Superação; Determinação; Dedicção; Felicidade; Satisfação; Sonhos; Objetivos profissionais e de vida; Perca de condicionamento físico; Ganho de peso; Problemas de vista; Alteração de pressão.

Imagem XXIV – Reconhecimento



Fonte: Acervo da pesquisa

O discente, ao falar das sensações mais expressivas ao longo de seu curso de mestrado em educação, mencionou que se surpreendeu com o grau de exigência dos estudos. Relatou que os textos exigem maior dedicação nos processos de leitura diante de sua complexidade, assim como, que as atividades demandadas pelas disciplinas do currículo do curso exigem maior dedicação que as atividades da graduação. Tal condição o implicou a muitas horas de estudos conciliadas a sua rotina de trabalho. Neste sentido, uma das sensações mais expressivas ao longo deste período foi a de ter várias crises de dor de cabeça decorrentes de muitas horas de leitura em frente ao computador. Tal condição foi agravada pela prevalência de insônia ao longo deste período. O discente relatou que, diante de tal rotina de estudos, se encontrou na

necessidade de efetuar esforços para se concentrar o suficiente para dormir, algo que nunca havia vivenciado antes. As inquietações ao tentar dormir fizeram com o que o discente tivesse menos horas de sono, o que favoreceu a piora de suas dores de cabeça:

Insônia que eu falo é que eu desligo o computador, vou me deitar e não durmo. Fico com a cabeça ligada... Fico pensando em coisas, até ouvindo coisas na cabeça. Então me concentrar para dormir é algo que eu nunca tive de fazer. Concentrar para limpar a cabeça para tentar dormir. Eu não conseguia. Ficam rodando coisas, sabe? Às vezes eu conseguia enxergar a tela do computador na minha cara. Isso é uma coisa horrível. Eu demorava quase 40 minutos para dormir. [...] Às vezes eu ia dormir e me vinha uma luz e eu me lembrava do que eu tinha de fazer. ‘Poxa, mas acabei de deitar’. Então eu levantava e anotava no bloco de notas do celular o que eu tinha pensado. ‘Talvez no dia seguinte’ (Relato em entrevista).

O discente mencionou identificar a necessidade de interromper os seus estudos antes para considerar este tempo de concentrar para dormir, porém, mesmo diante de tal constatação não haveria tal possibilidade por conta da indisponibilidade de tempo. Deixar de efetuar as leituras cotidianamente seria equivalente a atrasar os seus estudos em relação às exigências das disciplinas do programa. Por outro lado, sustentar a rotina de estudos se tornou gradualmente mais difícil na medida em que o estresse e o cansaço dificultavam suas leituras. Portanto, o discente descreveu com desgaste mental a sua dificuldade de manter a concentração enquanto efetuava suas leituras. Tal variação de foco tornou seus estudos ainda mais estressantes, não havendo possibilidade de efetuar muitas pausas diante do pouco tempo disponível em sua rotina para desempenhar tais atividades.

Ele mencionou também ter vivenciado, ao se deparar com os limites de seu corpo, a prevalência de momentos de ansiedade. O descompasso entre sua condição cognitiva e sua condição fisiológica foram expressivos no sentido de ele relatar que havia momentos nos quais se sentia disposto para efetuar as atividades necessárias, porém, não conseguir manter o foco diante de seu cansaço mental, assim como, situações nas quais o discente encontrou facilidade em se concentrar mas os incômodos em seu corpo prejudicavam o desempenho de seu trabalho. Tal condição implicou no aumento de sensações de irritabilidade e na preocupação referente a conseguir “dar conta” das atividades necessária, influenciando em sentimentos de incapacidade.

O discente também relatou experienciar perda de condicionamento físico e ganho de peso ao longo de seu curso de mestrado diante da impossibilidade de encontrar horários nos quais pudesse se exercitar, assim como, de seus hábitos alimentares se tornarem irregulares, influenciando em sua saúde. Sua agenda se encontrava tão cheia de compromissos que o

discente relatou ter dificuldades de encontrar horários para exercer atividades de auto cuidado básicas como efetuar suas refeições e tomar banho. Este conjunto de fatores somados ao consumo excessivo de café também provocaram situações de aumento de pressão arterial, o que resultava em episódios de arrepios na cabeça que dificultaram o desempenho de atividades.

Apesar a prevalência dos sintomas citados, o discente mencionou receber o reconhecimento de discentes e docentes diante de seu desempenho em disciplinas e no andamento de sua pesquisa. Tais circunstâncias foram descritas como recompensa por sua dedicação, principalmente no que diz respeito a receber convites para integrar projetos de pesquisa com docentes do departamento de educação da UFSCar, assim como, de receber convites também para trabalhar em pesquisas no campo da educação em outra universidade.

O discente relatou que após seu primeiro ano sua rotina de estudos e pesquisa se estabilizou, tendo em vista que havia cursado todas as disciplinas exigidas pelo currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação neste período. Ele mencionou o caráter pioneiro de sua pesquisa, se sentindo contente em ocupar tal posição, o que o levou a ser elogiado nas primeiras avaliações de seu projeto de pesquisa na ocasião do Seminário de Teses e Dissertações⁵:

‘Nossa! Agora é a hora! Vai ter uma banca que vai falar do meu trabalho’. A professora falou: ‘Oh! A hora que eu vi que era sobre este tema eu falei ‘Meu deus!’ Como é que eu vou me fazer entender tudo isso aqui? Mas aí na hora que eu vi o seu nome eu falei ‘Tô com a pessoa certa pra me explicar’. Isso para mim foi... Nossa! Eu me senti um piloto de fórmula um levantando o troféu (Relato em entrevista).

O projeto de pesquisa foi reconhecido como de grande relevância acadêmica, sendo uma confirmação de resultados decorrente dos esforços do discente. Portanto, o discente mencionou que estar conseguindo trabalhar satisfatoriamente em sua dissertação ao longo do período no qual se voluntariou a fazer parte desta pesquisa. Apesar deste fato, seu trabalho foi prejudicado pela pandemia de COVID-19 por conta da suspensão de atividades presenciais das universidades da cidade de São Carlos. O discente mencionou que haveria a necessidade de entrevistar discentes e docentes de uma instituição e que, diante de tal conjuntura sanitária, se encontrava impossibilitado de dar continuidade a sua pesquisa.

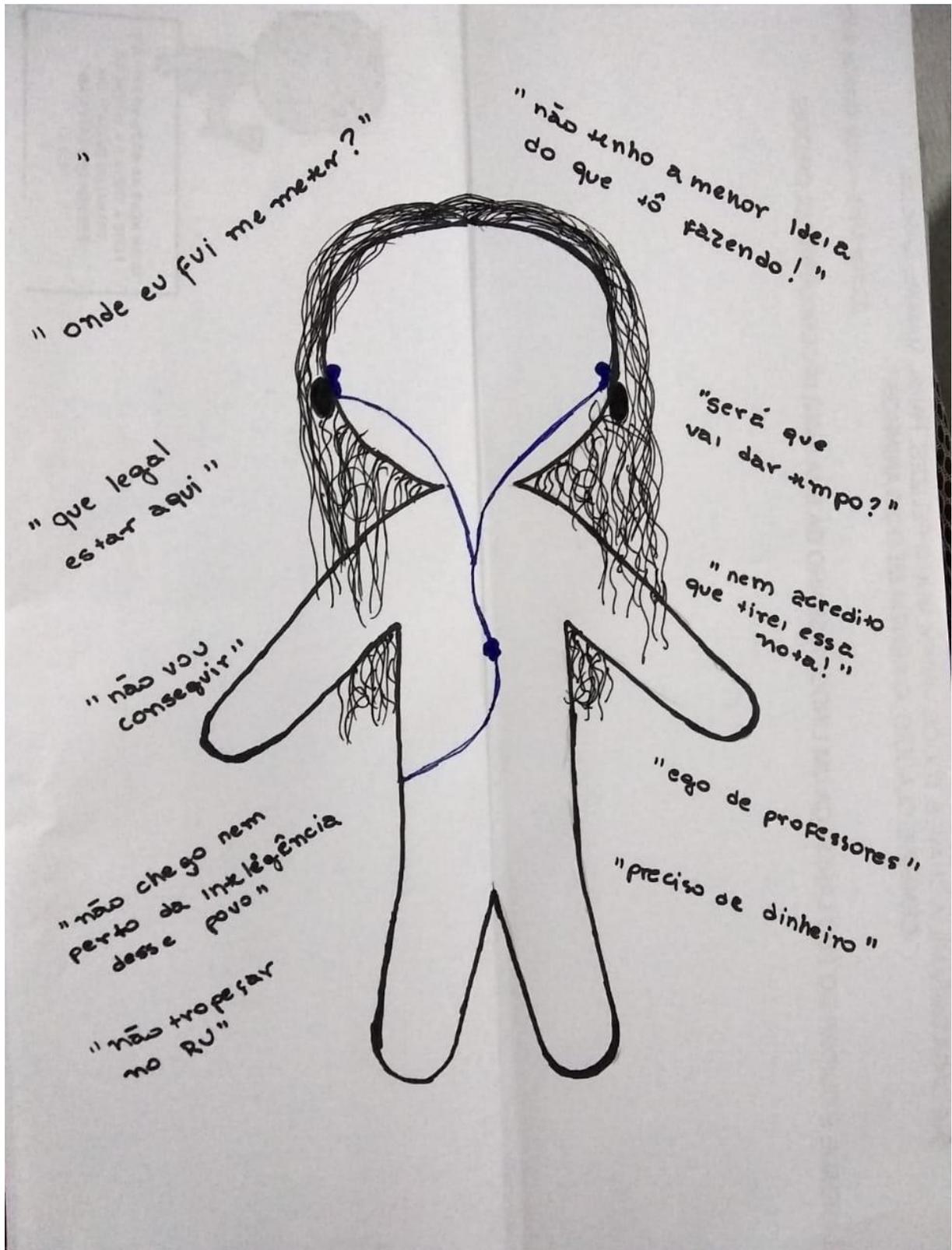
⁵ O Seminário de Teses e Dissertações é um evento anual que integra o currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sendo a participação de discentes em nível de mestrado e doutorado obrigatória e sendo uma circunstância de apresentação e avaliação de projetos de pesquisa por meio de uma banca de docentes.

No que diz respeito à relação com sua orientadora o discente mencionou estar muito satisfeito. Também relatou que há tanto uma relação pessoal, de amizade, quanto uma relação formal de trabalho e que há uma divisão muito razoável entre estas instâncias. Mencionou que a orientadora efetua cobranças pertinentes sobre seu trabalho de maneira razoável, exercitando boa comunicação, assim como, que o discente compreende o ritmo e as limitações da orientadora. Tal relação foi constituída ao longo da graduação, a qual o discente cursou no mesmo campus, sendo a docente sua orientadora de trabalho de conclusão de curso. Neste contexto o discente diz ter compreendido o modo como sua orientadora acompanha processos de escrita, pois as poucas devolutivas e críticas em relação ao texto, que deixavam o discente ansioso, eram confirmações do bom andamento da pesquisa. Portanto, as reuniões de orientação são pouco frequentes, porém, segundo o discente, suficientes para o bom andamento do processo de pesquisa.

O próximo *body-mapping* foi traçado por uma discente do curso de mestrado em educação. Ela traçou uma silhueta e, ao redor desta, escreveu as seguintes frases: “Onde eu fui me meter?”; “Não tenho a menor idéia do que to fazendo!”; “Será que vai dar tempo?”; “Nem acredito que tirei essa nota!”; “Ego de professores”; “Preciso de dinheiro”; “Que legal estar aqui”; “Não vou conseguir”; “Não chego nem perto da inteligência desse povo”; “Não tropeçar no RU”.

A discente, ao falar sobre as sensações mais expressivas ao longo de seu curso de mestrado em educação, mencionou se sentir muito insegura a princípio. Disse que falava pouco em sala de aula e que se sentia muito tímida em relação aos colegas e docentes. Seus receios também se deram na medida em que sentia medo de ser julgada ou de cometer erros a falar sobre assuntos, sendo presentes questionamentos como “Será que se eu abrir minha boca eu vou estar certa sobre o que eu to falando? Será que ninguém vai revirar o olho pensando que eu to falando alguma abobrinha?”. Ela também mencionou a sensação de, ao ingressar no mestrado em educação, algo com o qual ela havia sonhado durante algum tempo, se sentir como que “um cachorro correndo atrás de um pneu”, no sentido de iniciar às atividades do programa e se questionar sobre o que fazer com o acesso a estes recursos. A discente também mencionou se divertir diante de algumas situações de discussão entre docentes, algo que ela descreveu como “bate boca de ego de professor”, no sentido de acompanhar discussões que eventualmente se tornavam disputas sobre quem estava certo ou errado diante de temas que se apresentavam em sala de aula.

Imagem XXV - Timidez



Fonte: Acervo da pesquisa

Em relação ao andamento de sua pesquisa, a discente mencionou passar por dificuldades de organizar os conteúdos bibliográficos com os quais pretendia trabalhar. Tal

situação também se agravou mediante ao fato de a discente estar com dispositivos eletrônicos antigos, que apresentavam problemas de funcionamento, a impossibilitando de efetuar leituras e escrever. Tal situação a deixou preocupada e a levou a considerar a possibilidade de prorrogar prazos de avaliação. Para além destes fatores materiais, a discente relatou se sentir muito insegura e questionar se estaria produzindo uma pesquisa boa o suficiente para os critérios acadêmicos exigidos.

No que diz respeito à relação com o seu orientador, a discente mencionou se sentir “órfã”, pois até o momento no qual ela se voluntariou a contribuir com esta pesquisa ela havia tido apenas um encontro com o seu orientador. Diante das circunstâncias de crise sanitária impostas pela pandemia e a precariedade dos dispositivos digitais os quais a discente tinha acesso, a escassa comunicação se tornou ainda menos frequente. Ela mencionou ter grande admiração pelo orientador e de identificar coerência epistemológica em ser acompanhada por especificamente por este docente. Por outro lado, ela mencionou sentir a necessidade de ter um acompanhamento mais próximo para o desenvolvimento de sua pesquisa, de desejar que o orientador entrasse em contato eventualmente para perguntar como vai o andamento da escrita. Ela mencionou ter estabelecido expectativas de uma orientação mais próxima também pelo fato de ter vivenciado uma relação muito mais próxima com a docente que acompanhou seu trabalho de conclusão de curso ao final de sua graduação, sendo algo como a orientadora “pegar a mão e caminhar junta com a pesquisa”.

A última imagem que integra a Prancha III – Corpos Zodiacais se encontra na fronteira entre as analogias com a Prancha IV – Multiplicidades diante de suas características que empregam técnica mista na composição do *body-mapping*. A imagem representa as vivências de uma discente em nível de mestrado em educação. Na imagem estão presentes algumas palavras e frases, são estas: Dificuldade; Descoberta; Lembrança; Troca; Amizades; Potência; Mudanças; Conquistas; Medo; Luz; Insegurança; “Nem tudo é o que parece....”; “Tão pra inventar um mar grande o bastante que me assuste, e que eu desista de você....”.

Dentre as sensações mais marcantes vivenciadas ao longo de seu curso de mestrado em educação, a discente mencionou a experiência de mudança de uma aluna da graduação para uma aluna da pós-graduação. Este afeto se manifestou como inseguranças que a discente vivenciou em relação a ser julgada por sua idade. Ela percebeu ser uma das pessoas mais jovens de suas turmas no momento em que iniciou o curso de disciplinas. Tal circunstância fez com que ela buscasse modificar sua aparência para ser interpretada como uma pessoa mais

Imagem XXVI – Estrela



Fonte: Acervo da pesquisa

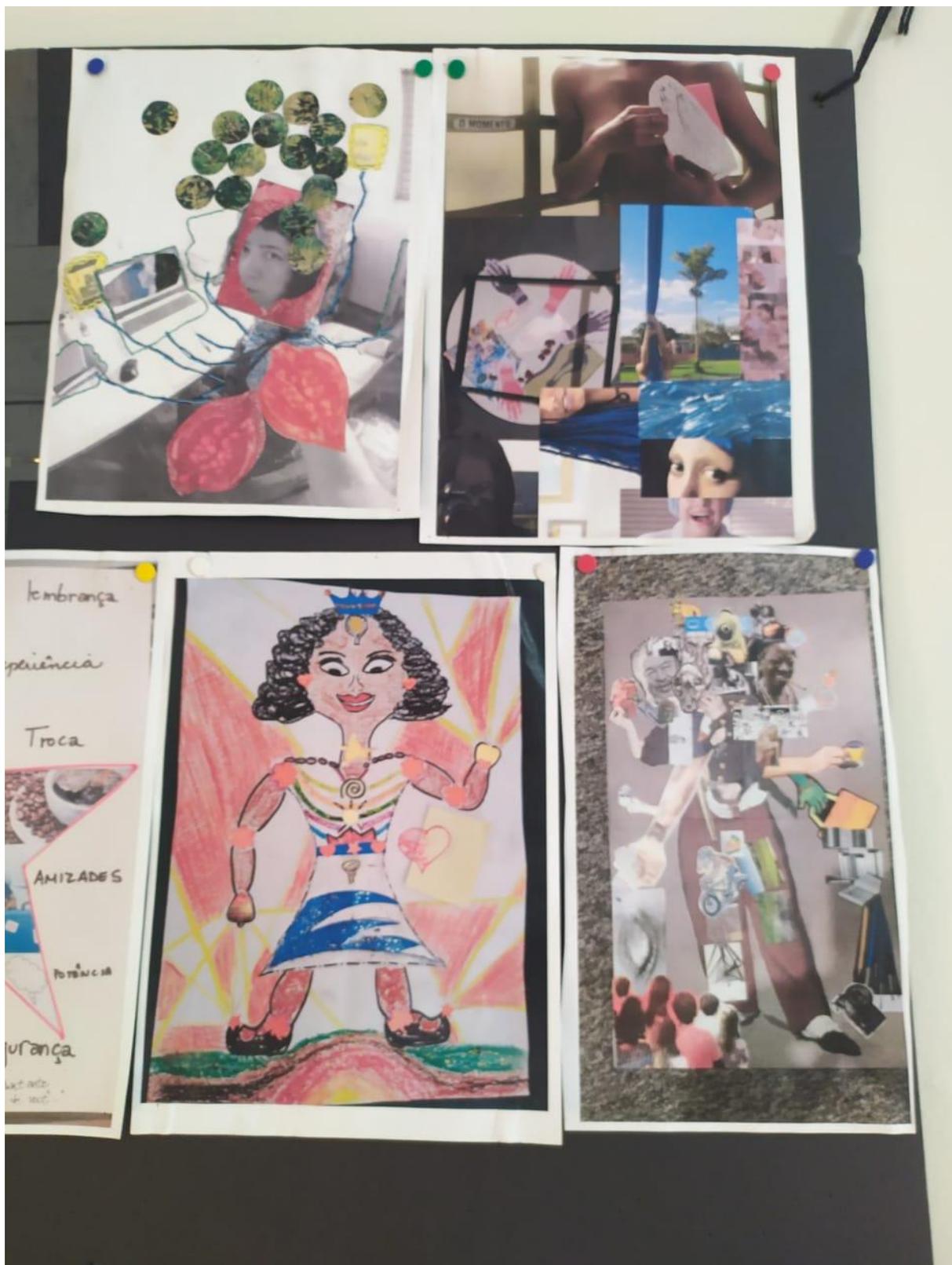
velha, como utilizar sapatos com salto alto, mudar o corte de cabelo, utilizar roupas que pudessem causar a impressão de ser mais velha como uma necessidade de mostrar a colegas que ela não era apenas uma pessoa nova, mas alguém com tanto potencial quanto as outras pessoas. Ela relatou comprar uma moto como um de seus primeiros investimentos após sua chegada ao curso de mestrado como uma maneira de afirmar sua autonomia e liberdade de ir vir entre suas atividades.

Em relação ao andamento de sua pesquisa, a discente mencionou ter dificuldades de conciliar seu trabalho e sua pesquisa, sendo que as atividades demandadas pelo emprego se apresentavam como mais urgentes. Neste sentido, ela mencionou estar frequentemente adiando seu trabalho em sua pesquisa diante do prazo ainda extenso que ela possuía, sendo cobrada pela sua orientadora para não “estacionar” o processo. A discente também mencionou estar aflita com o fato de que a escrita de sua dissertação ter se tornado a única atividade integrante de seu curso de mestrado diante da circunstância da pandemia, sentido falta de outras práticas como a participação em eventos acadêmicos e encontros com o grupo de pesquisa.

A discente mencionou ter uma relação pessoal com sua orientadora, o que acarretou alguns problemas referentes ao seu trabalho como pesquisadora em nível de mestrado. A amizade com a orientadora deixou a discente em situações de não se sentir confortável em cobrar encontros ou leituras do texto de dissertação, o que acabou por resultar a relação orientadora-orientanda em segundo plano. Neste sentido, a discente mencionou sentir falta de uma separação entre os campos formais e pessoais desta relação, sendo difícil efetuar cobranças sem sentir o medo de chatear a orientadora. Ela até brincou dizendo que optaria por entrar em contato com a orientadora para questões referentes à pesquisa exclusivamente por meios digitais (e-mail; *Whatsapp*) para tentar traçar alguma diferenciação e conseguir ter encontros de orientação mais pertinentes. Ela também mencionou se sentir fazendo o que a orientadora achava melhor em sua pesquisa diante de sua falta de experiência, resumindo tal questão na frase “No mestrado a gente faz o que o orientador quer por falta de experiência”. Em suma, a discente disse gostar de sua orientadora, mas que gostaria que esta relação fosse mais profissional, se sentindo sem orientação com sua pesquisa em momentos necessários.

Prancha IV – Multiplicidades

Imagem XXVII – Prancha IV – Multiplicidades



Fonte: Acervo da pesquisa

As imagens da Prancha IV – Multiplicidades foram agrupadas diante a composição de *body-mappings* nos quais foram expressos uma diversidade maior de cores e nos quais foram utilizados técnicas mistas, em particular a colagem, para a elaboração das obras. A prancha foi composta por cinco imagens, sendo uma delas integrante também a Prancha III – Corpos Zodiacais.

A primeira imagem foi produzida por uma discente do curso de mestrado em educação. Ela se utilizou de lápis e giz coloridos para desenhar seu *body-mapping* e o complementou com colagens. Na imagem se vê o corpo de uma mulher negra usando um vestido nos quais são presentes as cores azul, branco, vermelho, verde, amarelo e alaranjado. Estão coladas na localização das articulações do membro do corpo algumas figuras alaranjadas. Em seu corpo também se vêem marcados *chackras* por desenhos característicos como um redemoinho, um Sol, uma espiral, uma estrela, um espelho e uma coroa azul. O fundo da imagem tem elementos nas cores vermelho e amarelo e o chão sobre o qual se localiza essa mulher também está pintado com estas cores, dando a sensação de que esta prestes a explodir.

A discente, ao relatar seu processo de criação da imagem, mencionou que enquanto desenhava se deu conta de que estava criando a imagem de uma super heroína. Ela mencionou ter a concepção de que “quem passa pela pós-graduação adquire super poderes”. Tal concepção também se deu diante da experiência de acompanhar o seu marido em seu curso de doutorado. Ela mencionou que seu marido havia se matriculado em um curso de doutorado em uma universidade localizada em outro estado. Antes de ingressar no curso ele havia passado algum tempo lecionando e uma escola estadual na cidade de São Carlos. Tal experiência profissional “detonou o emocional dele”, segundo a discente, sendo perceptível o adoecimento que ele já estava vivenciando neste período. Ele ingressou no curso de doutorado, já adoecido, após pedir demissão deste emprego. A discente relatou que ao longo do curso de doutorado estes processos de adoecimento se agravaram. Após um curto período a discente e seu marido decidiram que seria melhor ele voltar para a cidade de São Carlos, desistisse do doutorado por hora, e procurasse ajuda profissional para cuidados referentes à saúde mental. Após o retorno do marido a cidade e o agenciamento com um profissional de psicologia a discente relatou que seu marido melhorou suas condições de saúde e que ela não gostaria de vivenciar seu curso de mestrado de maneira tão doentia, repedindo para si mesma as frases: “Eu não quero adoecer. Eu não vou adoecer. E todo processo que eu passar, eu quero que seja bom”.

Imagem XXVIII – A super heroína da pós-graduação



Fonte: Acervo da pesquisa

Tal preocupação com situações de adoecimento referentes à pós-graduação levou a discente investir em práticas de auto cuidado ao longo de seu curso de mestrado. Por esta razão a discente marcou em seu desenho os pontos referentes aos *chackras*, sendo ela praticamente de Yoga e meditação, algo que ela relatou favorecer seu “centramento” diante de situações desafiadoras. A discente também relatou que em seu desenho há uma boca aberta, o que se referencia ao aprimoramento de sua capacidade de falar e expressar seus pensamentos, assim como, de ser ouvida por colegas ao longo do curso. As colagens referentes às articulações do corpo da super heroína foram destacadas pela discente no sentido de expressar flexibilidade, sendo que ela ingressou na pós-graduação muito receptiva ao que ela pudesse oferecer, se sentindo privilegiada de ocupar este espaço. Ela mencionou ter adquirido “super poderes de aprendizado” não somente nas práticas formais, como o curso das disciplinas do programa, a pesquisa e escrita de dissertação, mas também como saberes referentes às relações interpessoais, ao estabelecimento de zonas comunitárias de ajuda mútua como processos inerentes a práticas em educação.

Diante de sua preocupação com o possível adoecimento provocado pelas relações com a pós-graduação e mediante a sua experiência anterior em outro curso de mestrado, a discente traçou algumas estratégias para tentar vivenciar seu curso de mestrado em educação de maneira mais equilibrada. Ela mencionou ter vivenciado a sua graduação de maneira muito cansativa, o que a levou a ter de adiar disciplinas e terminar o curso depois do tempo planejado. Tal contexto fez com que a ela se planejasse, ainda ao longo do processo seletivo para ingressar no curso de mestrado, para cursar disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar como aluna especial. A discente conseguiu cursar duas disciplinas que posteriormente foram reconhecidas por equivalência de crédito, diminuindo a carga horária de disciplinas ao longo de seu primeiro ano de curso.

Ao ingressar no curso de mestrado, a discente relatou sentir a continuidade do ritmo de estudos que ela vivenciou ao longo da graduação. As diferenças percebidas foram principalmente o fato de que os discentes apresentavam um nível de estudos teóricos mais alto do que os de colegas da graduação. Tal circunstância fez com que a discente se sentisse insegura ao comparar seus conhecimentos com os de colegas. Por outro lado, ela mencionou ser uma experiência muito estimulante no sentido de conhecer pessoas de várias áreas de conhecimento distintas e de ter conversar enriquecedoras para seus estudos. Algo que ela mencionou ser um diferencial deste processo, ilustrado como a boca aberta em seu desenho, foi o fato de se sentir respeitada em sala de aula e de ter seus comentários escutados

cuidadosamente por colegas ao longo das discussões em disciplinas. Em suma a discente mencionou ter experiências estimulantes ao longo de seu curso de disciplinas, não havendo sensações de cansaço e estresse expressivas, mas a prevalência de curiosidade e excitação.

Quanto à relação com sua orientadora, a discente mencionou vivenciar algo muito diferente de sua primeira orientação no curso de mestrado em outra universidade. Sua orientadora anterior era muito exigente e controladora, traçando uma relação que causava muita ansiedade no processo de pesquisa. Segundo a discente, sua orientadora atual a deixa “muito solta”, o que, por um lado é positivo no sentido de a discente ter liberdade para desenvolver sua pesquisa de maneira independente, por outro, a discente mencionou sentir falta de certo “contorno”, ou de um acompanhamento mais próximo em relação à pesquisa. Diante de tal circunstância a discente mencionou tentar efetuar as consultas com sua orientadora da maneira mais específica possível, enviando seus textos para avaliação com pontuações e perguntas para tentar facilitar o processo e, ao mesmo tempo, para exigir orientação de orientadora.

O fato de a orientadora estar distante acabou por ser esperado pela discente, tendo em vista que a sua orientadora não se encontra mais na cidade de São Carlos e assumiu há pouco tempo um cargo em outra universidade. Por outro lado, a discente encontrou o apoio de outras docentes integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação para auxiliar ao longo de seu curso de mestrado. Tais docentes são ex-orientandas de sua atual orientadora, sendo também próximas e favorecendo na mediação desta relação. A discente relatou se sentir a “filha mais nova” dentro destas relações, sendo sua orientadora a “mãe” e as outras docentes “filhas mais velhas”, portanto a discente mencionou a sensação de se sentir muito protegida ao longo deste período. Por fim, a discente descreveu a orientadora como uma pessoa muito objetiva no que diz respeito ao trabalho formal, mas também como uma pessoa muito respeitosa e sensível. Ela mencionou nunca ter sido desrespeitada por sua orientadora e que a orientadora, quando elas entram em contato, frequentemente a pergunta sobre a família da discente, sobre como a discente está, assim como, em processos de orientação, sua orientadora ter a preocupação com o fato de a discente estar gostando de sua pesquisa, favorecendo uma conexão afetiva com o trabalho.

A discente também mencionou o quanto a pandemia prejudicou sua pesquisa. Ela pretendia efetuar práticas de campo para coleta de dados em espaços públicos, algo que se tornou inviável por conta das medidas de cuidado referentes ao distanciamento social. Ao mesmo tempo ela disse estar receptiva a modificar o método de sua pesquisa para se adequar

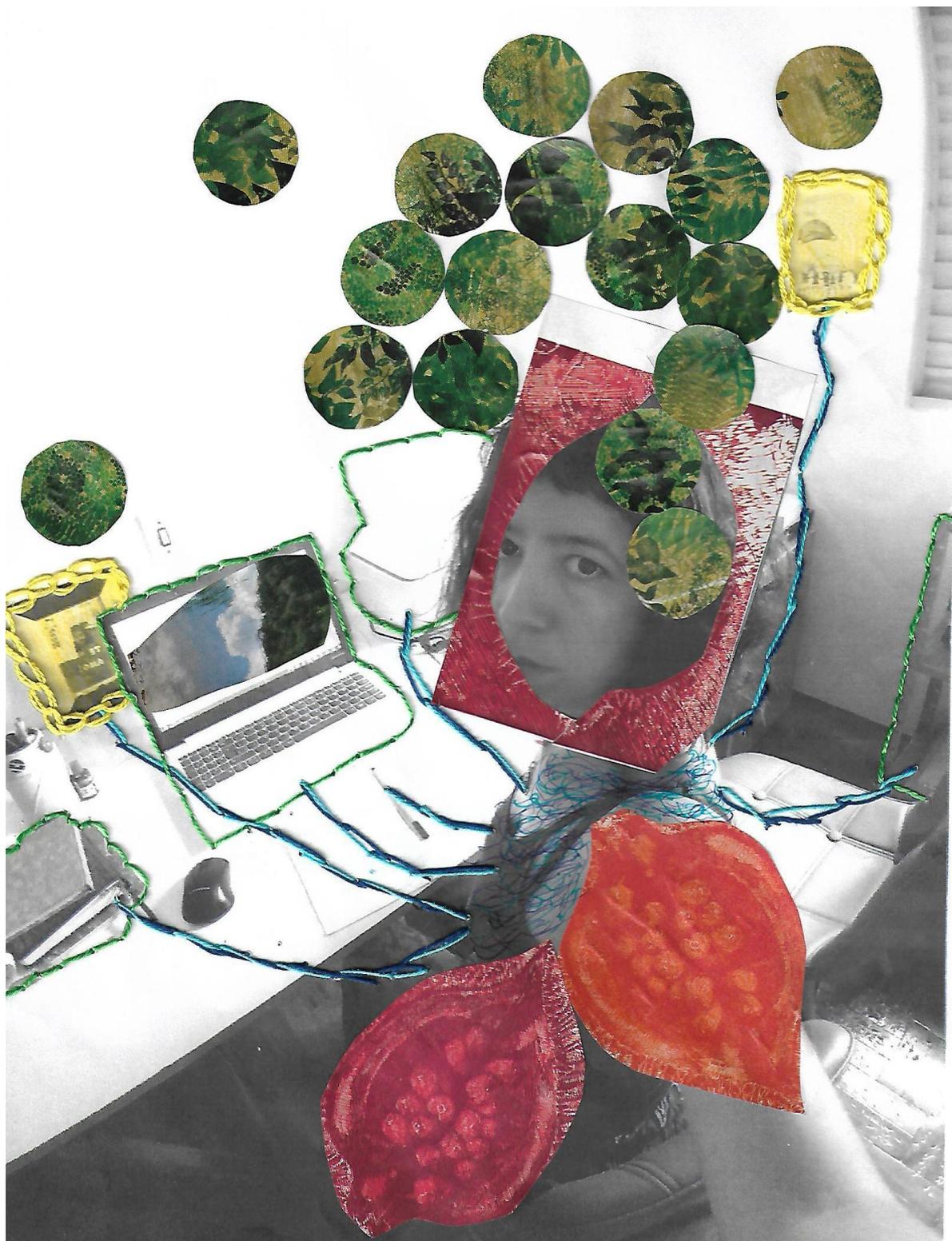
a situação sem grandes ressentimentos. Por outro lado, a pandemia favoreceu com que a discente tivesse mais momentos de estudo em casa. Por mais que o tele-trabalho houvesse exigido uma adaptação às pressas as ferramentas digitais, tal condição também favoreceu que a discente não precisasse despende tempo para se deslocar até seu local de trabalho, portanto este tempo extra passou a ser utilizado para efetuar leituras referentes à sua pesquisa.

A próxima imagem que compõe a Prancha IV – Multiplicidades é de autoria de uma discente do curso de doutorado em educação. Ela optou por tirar uma foto de si mesma em preto e branco e, por meio da colagem, inserir folhas em formato de círculo acima de sua cabeça, assim como, da textura do fruto de Urucum em seu corpo. Além disso, a discente utilizou linhas de tecido para traçar conexões entre seu corpo e outros objetos como seu computador, uma obra de colagem na parede, livros em sua mesa e impressora. Ela também inseriu uma textura avermelhada ao redor de seu rosto, colocada de modo análogo a uma moldura.

A discente relatou estar inserida no contexto acadêmico da UFSCar há dez anos, cursando graduação, mestrado e doutorado na mesma. Diante de tal trajetória ela mencionou, ao ingressar na pós-graduação, se sentir com muito medo e muito insegura. Mencionou também a sensação marcante de mudança de atmosfera entre a graduação e a pós-graduação, fazendo com que a se sentisse deslocada, que tentava se encontrar um modo de se “encaixar” nesta dinâmica. Ao mesmo tempo em que se sentia insegura, a discente relatou vivenciar uma constante ansia por falar, por encontrar uma forma de expressar seus pensamentos dentro deste contexto. Ela mencionou levar algum tempo para se adaptar a rotina da pós-graduação e que, na circunstância na qual a discente se voluntariou a fazer parte desta pesquisa, ela se sentia empoderada e mais a vontade com a situação.

A partir das circunstâncias de distanciamento social impostas pela pandemia, a discente mencionou estar vivenciado um processo de imersão em sua pesquisa. Neste sentido, ela relatou que não se sentia cumprindo uma obrigação, mas de estar fazendo o que ela realmente gostaria, portanto, estar em um fluxo contínuo de leituras que tem se manifestado como encontros muito estimulantes. Tal situação referente à pandemia foi destacada por conta de normalmente a discente não ter a possibilidade de vivenciar tal imersão, tendo em vista que ela se encontrava na circunstância de cursar o segundo ano de doutorado, período ainda repleto de atividades a serem cumpridas em relação ao currículo do programa para além da escrita de tese de doutorado. Diante do fato de não necessitar se locomover para efetuar tais atividades, a discente também se beneficiou de um tempo excedente para efetuar sua pesquisa,

Imagem XXIX – Forças que confluem e se agregam



Fonte: Acervo da pesquisa.

tendo em vista que normalmente os cuidados em relação a sua filha a impediam de vivenciar tal imersão, assim como, que o período de pesquisa do curso de mestrado foi muito curto para que ela pesquisasse com mais tranquilidade.

Ela mencionou sentir falta de períodos de ócio:

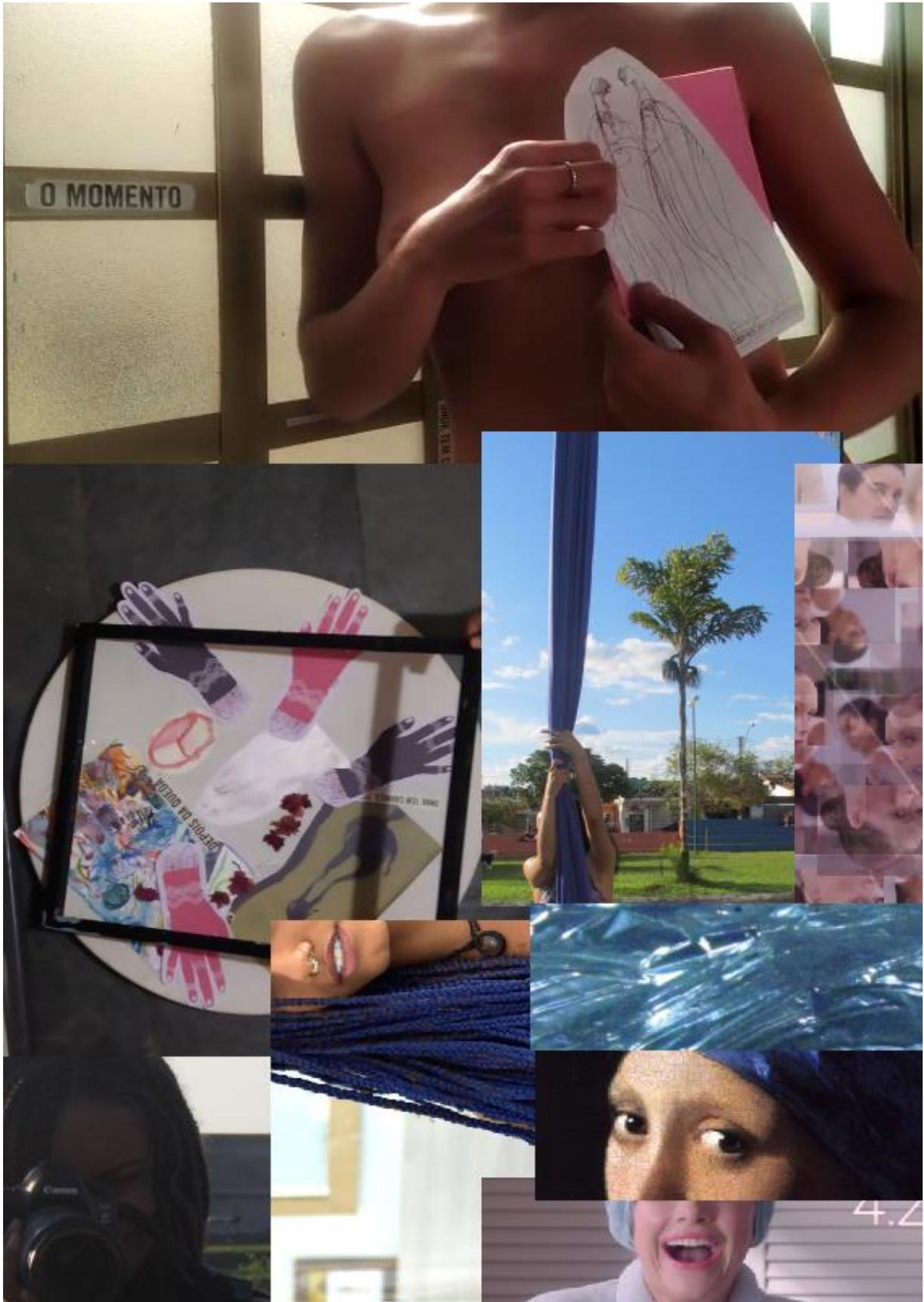
Eu acho que falta ócio. E não é ócio criativo, é ócio mesmo. É ócio de ficar largada com os horários todos bagunçados, sem ter uma rotina e sem ter um monte de obrigação atravessando... É essa entrega, entende? Então eu acho que o que rola é uma possibilidade de entrega para uma fruição das leituras e das coisas. A gente faz tudo muito superficialmente. Lê porque precisa. É tudo muito sistematizado, a produção acadêmica, a leitura acadêmica, tudo está em um sistema muito fechadinho. Eu sinto que eu fico presa a uma conjuntura que é a conjuntura acadêmica, e que tem ali os códigos e modos de funcionamento, e eu fico presa no modo de funcionamento e tenho um *modus operandi* pra lidar com ela. Que agora não tem. Que eu não tenho que funcionar num corpo com uma lógica acadêmica, eu só estou aqui com as minhas leituras e com as minhas coisas (Relato em entrevista).

A discente mencionou o movimento de confluência referenciado em seu *body-mapping* como as linhas que compõem seus processos de pesquisa em seu corpo no movimento de forças que se encontram e se agregam.

Ela relatou que a relação com o seu orientador se deu maneira bem distanciada. Quando a discente ingressou no curso de doutorado, ela e o orientador se conheceram em um primeiro encontro e, logo em seguida, o orientador se retirou de suas atribuições para cursar um pós-doutorado. A discente ficou o primeiro ano inteiro sem ter contato com o seu orientador, o qual incumbiu outro docente para auxiliar no que fosse necessário ao longo deste período. Neste sentido, a discente relatou ter uma identificação maior com o trabalho do docente que ficou responsável por acompanhá-la no período de ausência de seu orientador, considerando a possibilidade de convidá-lo para ser co-orientador de pesquisa, sendo que ele ofereceu um respaldo que seu orientador não poderia oferecer por divergências teóricas e áreas de conhecimento.

A discente disse ter sentido muita falta de um acompanhamento mais próximo de sua pesquisa até então. Que gostaria que seu orientador fizesse o trabalho junto com ela e que fosse alguém com quem pudesse compartilhar esse processo, sendo o ideal que as duas pessoas se apaixonassem pela pesquisa. A discente definiu ambas suas relações de orientação, tanto ao longo de seu mestrado quanto no doutorado, serem relações distantes e frias, embora também tenha dito imaginar o quanto traçar tal qualidade de relação seja difícil mediante a quantidade de atribuições de um docente em nível de ensino superior vivencia em sua atuação profissional.

Imagem XXX – Fragmentação do corpo



Fonte: Acervo da pesquisa

A próxima imagem é de autoria de uma discente do curso de mestrado em educação. Ela utilizou a técnica de colagem com algumas fotografias produzidas por ela, assim como, imagens de obras de arte e imagens que compuseram seu processo de pesquisa, dispostas em sobreposições. Ela apontou para a imagem no topo da composição, a qual foi denominada de “Momento” como expressão de seu processo criativo em pesquisa. Ela mencionou, a partir desta imagem, ter a intenção de apresentar uma silhueta que não condizia com o seu reflexo no espelho, ilustrando a indagação da discente em relação a ter sido eficiente em expressar suas sensações e percepções em sua pesquisa. Tal circunstância ilustra a percepção de que sua pesquisa não iria chegar exatamente onde ela queria. Estão presentes na imagem alguns processos criativos vivenciados ao longo do curso de mestrado, como as oficinas ministradas em uma escola estadual da cidade de São Carlos, na utilização de técnicas de colagem e produção de obras. A colagem dentro a imagem está sobrepostas por uma moldura, fazendo com que elementos da obra extrapolem a sobreposição. Ao lado há uma fotografia da discente em prática de tecido acrobático, algo que influenciou diretamente seus processos criativos para a escrita da dissertação. As imagens localizadas no canto direito são elementos que compuseram sua pesquisa em nível de mestrado, expressando o trabalho de pesquisa e a composição com analogias (composição entre tons de bege e azul marinho). Por fim, no canto esquerdo há uma imagem da discente utilizando uma máquina fotográfica, prática central de seus processos criativos e de pesquisa, assim como, de atuação em projetos de extensão referentes à fotografia e produção audiovisual ao longo de seu curso de mestrado.

A discente também mencionou ter vivenciado sintomas em relação a seu período de curso de mestrado como bruxismo e insônia decorrentes de momentos de ansiedade. Tal circunstância levou a discente a perceber seus momentos de ansiedade e criar estratégias para priorizar práticas de autocuidado para manter sua qualidade de vida diante de adocimentos eminentes, sendo angústias referentes ao curso de mestrado e a conjuntura política do país canalizadas em práticas esportivas.

A discente relatou ter uma relação maravilhosa com seu orientador. Que tal relação se configurou com respeito e compreensão, tornando o processo criativo mais leve. Mencionou que seu orientador soube os momentos de “soltar as rédeas”, deixando ela experimentar e criar a partir da sua pesquisa com autonomia e, ao mesmo tempo, em momentos de “dar uma segurada”, trazendo contorno para a pesquisa e auxiliando a discente em seus momentos de insegurança acarretados pela ansiedade. Tal circunstância possibilitou que a discente se sentisse à vontade com sua pesquisa e satisfeita com o resultado final.

A última imagem que compõe a Prancha IV – Multiplicidades é de autoria de um discente do curso de mestrado em educação. O *body-mapping* constituído a partir de colagens apresenta grande quantidade de elementos sobrepostos. Os elementos inseridos na imagem expressam encontros vivenciados ao longo do curso. Dentre esses é possível identificar livros, uma maleta de trabalho, lápis, máquina fotográfica; máquina de escrever, pincéis, hortas, uma platéia observando, um olho, uma xícara de café, uma maçã, uma festa, uma mulher negra fumando, um sinal de “proibido fumar”, uma panela, um homem segurando uma câmera, um estudante, pássaros, uma cabeça de felino, outras cabeças, uma barra de ferramentas de *software* de navegação em internet, alguns braços e mãos, um pedaço de bolo, uma caveira, uma torre e um fragmento de cédula de identidade.

O discente relatou sua chegada ao curso de mestrado de maneira atribulada, tendo em vista que ele buscava uma mudança de vida no sentido de pedir demissão de seu emprego para ingressar em uma carreira acadêmica. O encontro com o curso de mestrado apresentou ao discente a sensação de multiplicidades diante da expressão de um corpo que se multiplica de acordo com os encontros, fazendo crescer novos braços e novas cabeças. As cabeças foram descritas como novas maneiras de pensar de acordo com os encontros vivenciados com pessoas de outros contextos ao longo deste período. A multiplicidade de braços se apresentou como novos alcances os quais o discente acessou a partir do curso de mestrado. O discente destacou as sensações referentes aos braços também como processos de aprender a utilizar o próprio corpo para escrever:

Eu aprendi a usar o corpo para escrever. Havia momentos nos quais eu colocava um som, que era um som bem específico: Um *deep house* sinistro. E ele é tuts, tats, tuts, tats, tuts, tats... Duas horas nisso, saca? É Uma batida muito cadenciada e profunda. Eu escutava aquele som e aquilo começava a entrar no meu ouvido, começava a entrar nas minhas mãos, se misturava com o meu olho, com o papel e o cérebro, e virava uma espiral de novo. Uma espiral na minha frente, entre eu e o mundo. Eu e o mundo próximo, ou longe, porque afinal é um portal, se eu entrar eu vou pra um lugar muito mais longe, mas se eu voltar eu estou aqui ainda. [...] Eu pensei centralmente as idéias de muitas mãos, muitos braços que estabeleceram esses alcances e muitas cabeças, porque criei esses jeitos novos de pensar as coisas (Relato em entrevista).

Imagem XXXI – Multiplicidades



Fonte: Acervo da pesquisa

Ainda em relação às sensações que se destacaram ao longo de seu curso do mestrado, o discente relatou os riscos decorrentes do fato de a bicicleta ser seu principal meio de transporte neste contexto. O discente, que residia anteriormente em outra cidade, havia alugado uma casa junto à outra pessoa em um bairro distante do campus da UFSCar para ter um local onde passar os dias em que estivesse em São Carlos para cursar disciplinas. Tal circunstância o colocou na condição de ter de andar de bicicleta em uma rodovia movimentada para voltar para a casa. Ele mencionou que em um de seus dias rotineiros ao longo do primeiro semestre de curso, no qual ele havia assistido aulas, escrito trabalhos na biblioteca e tido um encontro com seu orientador para discutir questões pertinentes à pesquisa, ele passou por uma situação a qual descreveu como de “quase morte”.

O discente se encontrava em um dia chuvoso e estava no campus desde a manhã. Ao anoitecer, diante do frio, do cansaço e do fato de ele estar molhado por ter tomado chuva ao se locomover entre as edificações da UFSCar, ele decidiu pegar sua bicicleta e ir embora para casa. Ele mencionou que em seu trajeto usual havia trechos especificamente perigosos diante do movimento de automóveis. Mencionou ter de acessar um retorno na rodovia que o levava a região onde residia, porém, como este retorno é um acesso à cidade de São Carlos para automóveis que estão atravessando a rodovia, normalmente o discente tinha de esperar e observar o movimento dos automóveis para utilizar o retorno, tendo em vista que o fato de a bicicleta ser mais lenta que os automóveis trazia consigo o risco de um dos automóveis o atingir enquanto acessava o retorno para entrar na cidade. Neste dia o discente disse estar atravessando este trecho de seu trajeto e, ao parar e observar o movimento de automóveis viu que estes estavam trafegando na pista mais distante ao retorno. Quando o discente entrou no retorno com sua bicicleta um dos carros atravessou as duas pistas sem sinalizar para acessar o retorno, quase o atingindo. O discente teve de frear bruscamente sua bicicleta para desviar do automóvel, traçando uma experiência de quase morte.

Ao relatar as sensações marcantes vivenciadas ao longo de seu curso de mestrado, o discente também deu destaque aos encontros com que como outro discente que residia na moradia estudantil. Este rapaz, que cursava um curso da graduação na UFSCar, era estrangeiro e veio ao Brasil na condição de refugiado diante de conflitos bélicos em seu país de origem no contexto da década de 1970. Escutar as estórias do refugiado e lidar com a comoção que elas traziam foi descrito como uma maneira de aprender muito diferente das quais o mestrando estava habituado:

Ele contava estórias dos paraquedistas que caíam montando forte e matando as pessoas lá. Uma coisa maluca sabe? Ele fala que ele veio para o Brasil fugindo da guerra e eu não sei até que ponto ele conversava isso com outras pessoas. [...] Nossa! Eu lembro que isso mexia demais comigo porque ele já vinha falando assim... Qualquer coisa que você falasse ele já ficava 'putão' e já brigava com você. Mas eu não acho que eram mentiras as estórias. Eram reais, saca? Então era um jeito de aprender muito diferente, na medida da tensão (Relato em entrevista).

O discente também deu destaque as suas experiências no grupo de pesquisa o qual era integrante. Especificamente a uma situação na qual o grupo estava discutindo procedimentos e técnicas para a composição de oficinas que seriam ministradas a partir do projeto de extensão organizado pelo grupo. Tais discussões tendiam a ser acaloradas em alguns momentos nos quais muitas pessoas queriam propor suas idéias. Em uma destas discussões o discente havia interrompido grosseiramente outra integrante do grupo de pesquisa. A situação levou o coordenador do grupo, que também era seu orientador, a interromper e chamar a atenção do discente para que ele deixasse a outra integrante propor suas idéias. O discente consentiu e reconheceu seu erro. A intervenção de seu orientador foi narrada pelo discente como de grande importância, pois tal acontecimento o levou a reavaliar sua maneira de se comunicar com o grupo, o que fez com que ele admirasse ainda mais seu orientador.

No que diz respeito ao andamento de sua pesquisa, o discente mencionou ter sofrido consequências significativas em relação à pandemia. Ele havia projetado experiências em campo para produção de dados com pessoas que haviam se formado em outra instituição de ensino, sendo que estes procedimentos tiveram de ser alterados, modificando a metodologia da pesquisa. Ele também mencionou sentir falta dos encontros do grupo de pesquisa, tendo em vista que ofereciam contribuições significativas para o andamento de dissertação e também que ele estabeleceu relações pessoais com os integrantes do grupo.

A relação com seu orientador foi narrada como muito positiva. O discente disse que seu orientador foi compreensivo com seu processo de pesquisa, participando ativamente e oferecendo contribuições valiosas. Mencionou ser uma relação de confiança e que seu orientador foi acessível em relação à comunicação, respondendo pontualmente pedidos de orientação, sendo que já havia uma boa comunicação por meio de dispositivos digitais antes do advento da pandemia. Também mencionou que seu orientador possibilitou oportunidades em sala de aula em relação à disciplina ministrada por ele para a graduação em pedagogia, favorecendo sua formação em docência.

Considerações finais

Pretendeu-se com esta pesquisa produzir uma cartografia de experiências de discentes inseridos na pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos. Para efetuar a cartografia foram produzidas ferramentas metodológicas denominadas Emaranhamentos, sendo estas criadas à partir de algumas referências da utilização do método cartográfico. Tal processo se deu na composição de técnicas que foram acionadas de outras áreas de conhecimento no intuito de produzir dados que favoreceram a expressão de discentes em relação aos afetos vividos ao longo de seus cursos de pós-graduação. Neste sentido, a presente pesquisa foi constituída de maneira experimental, tanto em sua composição original quanto em sua adaptação para utilização mediada por dispositivos digitais, como uma contribuição para os usos do método cartográfico em pesquisas localizadas nos campos de saber das ciências humanas.

A partir das narrativas de discentes de pós-graduação foi possível mapear os efeitos da conjuntura política vigente no contexto da pesquisa a partir de um viés micropolítico, sendo as frequentes mudanças legislativas em relação aos orçamentos das instituições federais de ensino superior (IFES) e os cortes de bolsas de estudo de pós-graduação a materialização de discursos que corroboram modos de subjetivação hegemônicos estabelecidos como Capitalismo Mundial Integrado e Inconsciente Colonial Cafetinístico. Foi possível constatar tais modos de subjetivação nas experiências de discentes de pós-graduação em educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) no que diz respeito aos relatos de discentes que foram aprovados em editais de bolsas de estudo e, ao se apresentarem para assumir a bolsa, serem informados que estas haviam sido cortadas, assim como, de discentes que decidiram não pleitear tais editais diante do medo de passar por esta situação, deixar a bolsa para quem realmente precisa ou de ter atividades remuneradas que pagam mais do que as bolsas de estudo, tendo em vista que os valores das bolsas não passam por correção referente à inflação econômica do país há alguns anos, sendo os valores cada vez menos significativos para a manutenção de necessidades básicas da vida.

Também em relação à conjuntura política vigente no contexto da pesquisa algumas narrativas de discentes apontaram para o medo de que as pós-graduações públicas brasileiras estejam em vias de se extinguir diante do desmonte das pesquisas científicas em nosso país que gradualmente ocorre ao longo dos últimos anos. Tal preocupação se apresentou principalmente por discentes em nível de mestrado que demonstraram interesse em seguir para a formação em nível de doutorado.

Por meio das narrativas de discentes que se voluntariaram a fazer parte da pesquisa foi possível as experiências cotidianas de cursos de mestrado e doutorado em educação de maneira localizada, oferecendo algumas perspectivas das mediações necessárias entre outras atividades, como por exemplo, conciliar relações de trabalho com a escrita de dissertação ou tese e outras atribuições do programa como o curso das disciplinas, estágios, projetos de extensão e participação em grupos de pesquisa. Neste sentido, as narrativas indicaram experiências intensivas e saudáveis com a pós-graduação que ampliaram perspectivas de atuação científica, de encontros com pessoas de contextos diferentes, de experiências de criação cooperativa, de explicitar alguns usos de recursos públicos localizados nas instituições federais de ensino superior e da necessidade de favorecer práticas de autocuidado para dar sustento às exigências do contexto da pós-graduação em educação. Dentre os fatores que foram narrados como positivos também foram traçados relatos referentes à realização profissional de discentes a partir do reconhecimento de suas produções científicas, sendo a relação com pares favorável para a confirmação da qualidade das produções.

Por outro lado, as narrativas de discentes também apontaram para configurações adoecedoras de cotidiano na mediação de outras atividades com a pós-graduação em educação. Alguns discentes relataram sintomas em suas vivências, como insônia, ganho de peso, pressão arterial alta, ansiedade, dores de cabeça e lesão na coluna lombar. A prevalência de tais sintomas pode trazer indicativos das dificuldades vivenciadas por pessoas que cursam pós-graduação, assim como, de fatores de adoecimento como o caso das rotinas nas quais se apresentaram muitas atribuições de trabalho a serem conciliadas com as exigências do currículo do programa de pós-graduação em educação, traçando experiências exaustivas que impedem que discentes aproveitem recursos oferecidos pela relação com a instituição, assim como, de traçar relações de parceria e relações pessoais com colegas.

Em relação às dificuldades ressaltadas por discentes, foi expressiva a sensação de insegurança diante de se deparar com este segmento de formação acadêmica. Estas dificuldades também apontam para um olhar de senso comum em relação ao nível intelectual de discentes e docentes em contexto de pós-graduação, assim como, estereótipos que constituem a percepção de pessoas que integram este contexto, como o caso de identificar que discentes de pós-graduação são pessoas mais velhas, o que foi um fator de intimidação para algumas pessoas mais jovens que constituíram a mostra desta pesquisa.

As narrativas apontaram para três motivos principais que fizeram discentes desejarem cursar pós-graduação em educação. O primeiro motivo se deu mediado por atuação

profissional em instituições de educação públicas ou privadas. Os discentes relataram achar que não tinham formação o suficiente para lidar com o espaço escolar somente com a graduação concluída, sendo a pós-graduação em educação a possível fonte para acessar conhecimentos que possa melhorar a atuação profissional. Neste sentido, as escolas públicas foram relatadas especificamente como ambientes hostis, sendo do desejo de cursar pós-graduação em educação mediado pelo desejo de pesquisar alternativas para o modelo institucional vigente. O segundo motivo foi o desejo de produzir ciência no campo de saber da educação. Alguns discentes relataram descobrir seu interesse em pesquisa científica ainda na graduação por meio de estágios e de processos de iniciação científica. Nestas narrativas houve pessoas que estimularam os discentes e explicaram os procedimentos burocráticos para acessar este segmento de formação acadêmica. O terceiro motivo principal narrado por discentes foi o desejo de constituir um currículo profissional de maior qualificação para garantir o acesso a cargos em instituições que pudessem oferecer salários maiores e melhores condições de trabalho. Tal circunstância também se deu em relatos de discentes que disseram querer sair de trabalhos em outras áreas de atuação para ingressar em carreira acadêmica no intuito de conseguir remuneração por meio de bolsas, sendo tal configuração favorável para o aprimoramento de estudos e para futuramente pleitear cargos de docência em instituições públicas de ensino superior.

Esta pesquisa também ofereceu dados referentes aos impactos da pandemia causada pelo novo Coronavírus, afetando as instituições Brasileiras de maneira formal a partir do final de Março de 2020, nas pesquisas científicas em educação. Tais condições levaram muitos discentes a desistir de práticas de coleta de dados em campo por conta da impossibilidade de encontros presenciais causada pelo perigo de contágio da doença. Nesta presente pesquisa foi necessário efetuar adaptações para ambientes virtuais, a partir do uso de *softwares* mediados pelo uso de dispositivos digitais.

No que diz respeito às relações de orientação em pesquisa narradas por discentes, foram apresentados alguns perfis de relação. Dentre estes foi possível constatar processos de orientação mais distantes nos quais os orientadores eram pouco acessíveis, sendo poucos os encontros com discentes. Tal configuração foi relatada como positiva por alguns discentes no sentido de estes se sentirem contentados com a autonomia de vivenciar processos de pesquisa solitários, assim como, outros discentes relataram sentirem falta de maior proximidade com seus orientadores, configurando uma sensação de abandono e falta de referência para dar continuidade a pesquisa. Houve relações mais próximas de orientação, configuradas por

orientadores acessíveis que participaram com maior frequência no processo de pesquisa, assim como, por relações entre discentes e docentes que se configuraram também como relações pessoais, extrapolando a formalidade da produção científica. Estas relações que se tornaram amigáveis também foram relatadas de maneira a beneficiar a pesquisa, assim como, ao modo de atrapalhar o processo, sendo que alguns discentes relataram ter dificuldade de ter encontros de orientação formal por parte dos docentes por conta do caráter informal que se configurou na relação. Por fim também houve relações conflituosas de orientação, que geraram descontentamento por parte de discentes e de docentes, e que se tornaram mais hostis mediante as dificuldades de cumprir as exigências do programa de pós-graduação. Tais relações chegaram ao ponto de configurar mudanças de orientação ao longo do processo de pesquisa.

Por fim, por meio desta pesquisa foi possível acessar algumas perspectivas em relação aos efeitos da crise institucional vigente nas instituições federais de ensino superior (IFES) decorrente da gestão política e dos movimentos micropolíticos de perseguição à educação. As narrativas em relação à situação das escolas públicas brasileiras apontaram para o cenário de crescente precariedade. Cenas como a ausência de recursos materiais, como giz ou papel higiênico, foram narradas para exemplificar a falta de recursos evidente que foi vivenciada pelos discentes no exercício da docência nestas instituições. Também foram relatadas preocupações com a distância existente entre as universidades e as escolas, tendo em vista que discentes de pós-graduação frequentemente se encontram impossibilitados de constituir uma relação viável exercendo funções na escola pública ao mesmo tempo em que estão inseridos em um curso de mestrado ou doutorado em educação. Neste sentido, docentes formados em universidades públicas frequentemente assumem cargos de docência em escolas privadas, prejudicando a circulação de conhecimentos produzidos nestas universidades em escolas públicas. Dentre as difíceis condições de trabalho em escola pública foi relatada a falta de autonomia para exercício da docência, algo que se agravou com os movimentos de discursos contra a atuação docente, materializados em propostas legislativas como a do projeto de lei “Escola sem partido”, a perseguição a possíveis “doutrinações políticas” a partir de narrativas anti-comunistas e na proposição de modelos de ensino cada vez menos críticos e mais tecnicistas. Os discentes relataram tal movimentação discursiva como uma articulação cristofascista configurada pelo autoritarismo, pensamento religioso extremista e sustento em ideias anticientíficas, e que é necessário articular estratégias de resistência a este movimento que tem mobilizado violência contra a classe docente. A figura do professor foi narrada pelos

discentes como alguém amarrado e amordaçado, sendo frequentemente difícil desempenhar o trabalho de educar sem autonomia e disputando com discursos anticientíficos que influenciam as famílias de seus alunos, criando um clima de violência e desconfiança. Portanto, foi relatada a necessidade de reinventar a escola, pois esta se encontra sustentada em um modelo falido, e que este processo se encontra em curso na medida em que as escolas foram obrigadas a se adaptar a modelos de ensino emergencial à distância por conta da pandemia, mas com o risco de tornar o acesso a educação ainda mais limitado diante da impossibilidade de acesso a dispositivos digitais de grande parcela da população brasileira. Porém, é necessária a mobilização da classe docente e a adesão de outros setores da sociedade para impedir os movimentos de desmonte da educação pública e defesa da ciência de nosso país.

Referências bibliográficas

AGOSTINI, Renata. **MEC cortará verba de universidade por ‘balbúrdia’ e já enquadra UnB, UFF e UFBA.** Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>>

(Acessado no dia 24/03/2020, às 08:02).

ALFANO, Bruno. **Sem orçamento para salários até o fim do ano, universidades estão impedidas de repor vagas.** Disponível em:

<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/2275-sem-orcamento-para-salarios-ate-fim-do-ano-universidades-estao-impedidas-de-repor-vagas-24256809?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=O+Globo&fbclid=IwAR2VVlhABkh_i-ABygfRdL33NFO5bYzuUuU6ik6epfnDmD-PaY9ZD4bNVT8>

(Acessado no dia 24/03/2020, às 08:02).

ANPED, *et al.* **Nota de repúdio ao desmonte da política de ciência e tecnologia no Brasil.**

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-ao-desmonte-da-politica-de-ciencia-e-tecnologia-no-brasil>> (Acessado em 30/03/2020, às 18:50).

ASSIS, Fabiana. **“Orçamento da UFSCar tem queda de 51% nos últimos cinco anos”.**

Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/orcamento-da-ufscar-tem-queda-de-51-nos-ultimos-cinco-anos.ghtml>> (Acessado em 24/03/2020, às 16:04).

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020.** Brasília, DF: CAPES, 2010. v.1.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. **Portaria nº 18, de 20 de Fevereiro de 2020.** Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas e auxílios para pagamento de taxas escolares no âmbito do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) e do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC), referente ao período de Março de 2020 a Fevereiro de 2021, e dá outras providencias.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. **Portaria nº 20, de 20 de Fevereiro de 2020.** Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas no âmbito do Programa de Demanda Social (DS), referente ao período de Março de 2020 a Fevereiro de 2021, e dá outras providencias.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. **Portaria nº 21, de 26 de Fevereiro de 2020**. Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas no âmbito do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), referente ao período de Março de 2020 a Fevereiro de 2021, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. **Portaria nº 34, de 9 de Março de 2020**. Dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação stricto sensu pela Diretoria de Programas e Bolsas no País da CAPES.

BRASIL 247. **País só tem espaço para os melhores”, diz Weintraub a crianças e adolescentes**. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/brasil/pais-so-tem-espaco-para-os-melhores-diz-weintraub-a-criancas-e-adolescentes>> (Acessado em 22/06/2020, às 12:05).

CARVALHO, Letícia. **CAPES corta 5.613 bolsas a partir deste mês e prevê economia de R\$ 544 milhões em 4 anos**. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/02/capes-deixa-de-oferecer-5613-bolsas-a-partir-deste-mes-e-preve-economia-de-r-544-milhoes-em-4-anos.ghtml>> (Acessado em 30/03/2020 às 18:38).

CERIONI, Clara. **Bolsonaro sugere reduzir verbas para cursos de filosofia e sociologia**. Disponível em: <<https://exame.com/brasil/bolsonaro-sugere-reduzir-verba-para-cursos-de-filosofia-e-sociologia/>> (Acessado no dia 22/06/2020, às 13:06).

COLOMBO, Gabriel. **Modelo inédito da CAPES resultará no corte de milhares de bolsas de pós-graduação**. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/27/02/2020/modelo-inedito-da-capes-resultara-no-corte-de-milhares-de-bolsas-de-pos-graduacao-2/?fbclid=IwAR3f3-nwrcvPk9ihBJyc7UR2ZZZPKrxlr3Z6NBjPIxhL0T91O8_Q3zMBc_g> (Acessado em 07/07/2020 às 13:41).

DE SOUZA, Pedro H. *et al.* Os efeitos do programa Bolsa Família sobre a pobreza e a desigualdade: Um balanço dos primeiros quinze anos. In: **IPEA, Textos para discussão 2499, 2019**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34948#:~:text=Sua%20excelente%20focaliza%C3%A7%C3%A3o%20explica%20por,a%20extrema%20pobreza%20em%2025%25.>> (Acessado no dia 22/06/2020, às 12:23).

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. **Mil Platôs** (Vol. 1). Rio de Janeiro – RJ: Editora 34, 1995.

- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. **Mil Platôs** (Vol. 3). São Paulo - SP: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. **O Anti-Édipo**. São Paulo – SP: Editora 34, 2010.
- DELIGNY, Fernand. O Aracniano. In: **O Aracniano e outros textos**. São Paulo – SP: n - 1 edições, p. 13-113, 2018.
- DELIGNY, Fernand. A criança preenchida. In: **O Aracniano e outros textos**. São Paulo – SP: n - 1 edições, p. 159-167, 2018.
- DELIGNY, Fernand. Esse ver e o olhar-se ou O elefante no seminário. In: **O Aracniano e outros textos**. São Paulo – SP: n - 1 edições, p. 129-137, 2018.
- DELIGNY, Fernand. **Vagabundos eficazes**: operários, artistas, revolucionários: educadores. São Paulo – SP: n – 1 edições, 2018.
- FLACSO. **Brasil lidera o ranking da OCDE de violência contra professores**. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?p=23194>> (Acessado no dia 22/06/2020, às 15:01).
- FOPROP. **Nota pública FOPROP PO/34 CAPES**. Publicada em 18 de Março de 2020. Disponível em: <<https://www.foprop.org.br/Noticia/75/Nota-Publica-FOPROP-2020-PO-34CAPES>> (Acessado no dia 14/07/2020, às 11:40).
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro - RJ: Graal, 1979.
- GASTALDO, Denise; RIVAS-QUARNETI, Natalia & MAGALHÃES, Lilian. *Body-Map Storytelling as a health research methodology: Blurred lines creating clear pictures*. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research**, [S.I.] v. 19, n. 2, mar. 2018. ISSN 1438-5627. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2858/4199#g3>>. Acessado em: 02 de Junho de 2020.
- G1. **CNPq suspende divulgação de edital para bolsas de pesquisa por falta de recursos; entidades lançam nota de repúdio**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/07/24/cnpq-suspende-edital-para-bolsas-de-pesquisa-cientifica-por-falta-de-recursos.ghtml>> (Acessado em 30/03/2020 às 18:48).
- G1, São Carlos e Araraquara. **UFSCAR tem bloqueio de cerca de R\$ 19,4 milhões em despesas e prevê “alterações profundas”**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/05/06/ufscar-tem-bloqueio-de-cerca-de-r-194-milhoes-em-despesas-e-preve-alteracoes-profundas.ghtml>> (Acessado em 24/03/2020 às 15:46).
- GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis – RJ: Vozes, 1986.
- GUATTARI, Felix. **As Três ecologias**. Campinas – SP: Papirus, 1990.

KASTRUP, Virgínia. & DE BARROS, Regina. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, E; KASTRUP, V; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. 1 ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LEHER, Roberto. **Future-se indica a refuncionalização das universidades e institutos federais**. 2019. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/future-se-indica-a-refuncionalizacao-das-universidades-e-institutos-federais/>>. (Acessado no dia 24/03/2020, às 12:53).

MARTELLO, Alexandre. **Decreto bloqueia R\$ 5,8 bi em Educação, R\$ 5,1 bi na Defesa e R\$ 2,9 bi em emendas parlamentares**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/03/29/decreto-bloqueia-r-58-bi-em-educacao-r-51-bi-na-defesa-e-r-29-bi-em-emendas.ghtml>> (Acessado em 24/03/2020 às 08:33).

MEC. **MEC lança programa para aumentar a autonomia financeira de universidades e institutos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=78211:mec-lanca-programa-para-aumentar-a-autonomia-financeira-de-universidades-e-institutos&catid=212&Itemid=86> (Acessado em 25/03/2020, às 17:41).

MIGLIORIN, Cezar. *et al.* **Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos**. Niterói – RJ: Universidade Federal Fluminense (UFF), 2016.

NEVES, Maria. **Projeto obriga escolas a respeitar convicções familiares sobre sexo e religião**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/441927-projeto-obriga-escolas-a-respeitar-conviccoes-familiares-sobre-sexo-e-religiao/>> (Acessado em 22/06/2020, às 14:23).

OLIVEIRA, Elida e NÉRI, Felipe. **Corte de novos professores, de auxílios e aulas ameaçadas: os impactos nas universidades e institutos federais após MEC vedar gastos com pessoal**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/19/corte-novos-professores-auxilios-aulas-ameacadas-os-impactos-nas-universidades-e-institutos-federais-apos-oficio-do-mec-vedar-gastos-com-pessoal.ghtml>> (Acessado em 24/03/2020 às 18:31).

OLIVEIRA, Regiane. **Os primeiros efeitos da asfixia financeira de Bolsonaro sobre as ciências no Brasil**. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/02/politica/1556819618_348570.html> (Acessado no dia 24/03/2020 às 08:02).

PALMEIRA SOBRINHO, Zéu. Future-se: A fúria neoliberal sobre a educação superior pública e gratuita. **Revista FIDES**, v. 10, n. 2, p. 50-68, 12 nov. 2019.

PALHARES, Isabela. **Universidades acusadas de “balbúrdia” tiveram melhora de avaliação em ranking internacional.** Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,universidades-acusadas-de-balburdia-tiveram-melhora-de-avaliacao-em-ranking-internacional,70002810148>> (acessado em 24/03/2020, às 08:11).

PASSOS, Eduardo & DE BARROS, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia & DA ESCÓSSIA, Liliane (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade.** 1 ed. Porto Alegre - RS: Sulina, 2009.

RAMALHO, Raphaela, *et al.*. **Uma análise crítica a cerca do future-se como proposta de privatização da educação superior pública.** Anais IV CONAPESC... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57285>>. Acesso em: 24/03/2020 14:07.

RODRIGUES, Mateus. **CAPES diz que 3.474 bolsas sofrerão “bloqueio preventivo” e que outras 1.324 serão reabertas.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/09/capes-diz-que-3474-bolsas-sofreram-bloqueio-preventivo.ghtml>> (Acessado em 30/03/2020 às 18:10).

RODRIGUES, Mateus. **CAPES anuncia novo corte de 2,7 mil bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/06/04/capes-anuncia-corte-de-27-mil-bolsas-de-mestrado-doutorado-e-pos-doutorado.ghtml>> (Acessado em 30/03/2020 às 18:16).

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: Notas para uma vida não cafetinada.** São Paulo-SP: N-1 edições, 2 ed., 2018.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental.** São Paulo – SP: Clube do Livro Ltda., 1989.

SILVA JÚNIOR, J; FERREIRA, L; KATO, F. **Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB.** Revista brasileira de educação, v. 18, n. 53, p. 435-499, abr-jun, 2013.

SINDUFFS. **CNPq de Bolsonaro exclui Ciências Humanas e Sociais da concessão de bolsas PIBIC.** Disponível em: <<https://sinduffs.org.br/noticias/nacional/cnpq-de-bolsonaro-exclui-ciencias-humanas-e-sociais-da-concessao-de-bolsas-pibic/>> (Acessado em 21/07/2020, às 15:54).

TEDESCO, Silvia; SADE, Christian & CALIMAN, Luciana. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia & TEDESCO, Silvia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum (Vol. 2). 1 ed. Porto Alegre – RS: Sulina, 2014.

TENENTE, Luiza e OLIVEIRA, Elida. **Pós-graduandos que largaram empregos para realizar pesquisas lamentam corte de bolsas da CAPES**. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/10/pos-graduandos-que-largaram-empregos-para-realizar-pesquisas-lamentam-corte-de-bolsas-da-capes.ghtml>> (Acessado em 30/03/2020 às 18:26).

Anexos

Emaranhamentos (Versão anterior à pandemia):

EMARANHAMENTOS DE LINHAS DISCENTES: OS QUERERES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

EMARANHAMENTOS são os dispositivos cartográficos que visam produzir os dados para a pesquisa que dá título a este documento.

Notas Cartográficas:

- Durante todos os encontros será disposta uma mesa com superfícies e materiais para escrita imediata de impressões durante os exercícios. Chamamos este processo de **Mesa de Bordo**;
- Os encontros serão filmados, gravados em áudio e relatados em diário de bordo.

EMARANHAMENTO I: Cartografia Territorial – **Aonde vai este corpo?**

Data: 07/04/2020 – 9h até 12h.

Materiais:

- Mapa UFSCAR (em papel A2);
- Transparência;
- Canetas coloridas;
- Caixa de som (música ao fundo).

Exercício:

- **1** Colocar a transparência sobre o mapa
- **2** Cada discente irá escolher uma caneta colorida (é importante que cada escolha uma cor diferente)
- **3** Cada discente irá traçar na transparência sobre o mapa os percursos percorridos durante o cotidiano vivenciado na experiência de pós-graduação em educação

- **4** Após todos traçarem seus percursos retiraremos o mapa e observaremos a obra resultante na transparência
- **5** Conversa em grupo acerca da experiência dos trajetos percorridos na UFSCAR e outros territórios enquanto discentes de pós-graduação em educação.

EMARANHAMENTO II: Cartografia Corporal – O que sente este corpo?

Data: 14/04/2020 – 9h até 12h.

Materiais:

- Cartolina (uma para cada discente);
- Canetas coloridas;
- Tubos de cola;
- Tesouras;
- Imagens recortadas (para colagem);
- Caixa de som (música ao fundo).

Exercício:

- **1** Os discentes percorrerão a sala voltando a percepção para seu próprio corpo;
- **2** Eles se deitarão no chão e pensarão nas sensações corporais vividas enquanto discentes de pós-graduação em educação por meio de autoavaliação lembranças;
- **3** Os discentes utilizarão dos materiais dispostos para desenhar um corpo nas cartolinas. Dentro deste corpo irão colocar imagens, desenhos e palavras que representem as sensações vividas no corpo enquanto discentes de pós-graduação em educação;
- **4** Será feita uma breve exposição dos desenhos para que todos observem as obras produzidas
- **5** Conversa em grupo acerca dos afetos/sensações vividos nos corpos dos discentes de pós-graduação em educação.

EMARANHAMENTO III: Cartografia dos quereres – O que quer este corpo?

Data: 28/04/2020 - 9h até 12h.

Materiais:

- Fios de nylon ou barbante;

- Túnel de lycra (obra de Lygia Clark);
- Tiras de papel;
- Canetas;
- Caixa de som (música ao fundo);
- Fita adesiva;
- Tecido ou superfície para cobrir a sala (fazer corredor) - TNT.

Exercício:

- **1** Os discentes irão adentrar a instalação por meio do túnel de lycra (obra de Lygia Clark) será necessário a ajuda de uma pessoa para segurar uma das bordas do túnel ;
- **2** Ao sair do túnel, eles passarão a andar pelo espaço onde estarão suspensas perguntas que remetem ao desejo do discente;
- **3** Eles caminharão observando as perguntas até chegar a um determinado ponto marcado no chão;
- **4** Ao chegar ao ponto marcado, um a um, eles irão produzir um gesto corporal com som (sem utilizar palavras). Este gesto será filmado por um integrante da equipe;
- **5** Após o término da execução do gesto, o discente irá se sentar e aguardar os outros discentes terminarem o percurso;
- **6** Depois de todos terminarem o percurso, nos reuniremos em grupo e faremos o mesmo exercício de maneira coletiva
- **7** Um a um os discentes irão a frente do grupo e mostrarão o gesto e som que produziram e o efetuarão continuamente. Todos irão corpo o movimento repetitivo com gestos e sons, formando a máquina da pós-graduação em educação, que será conduzida a aumentar e diminuir de ritmo;
- **8** Todos sentarão em grupo para conversarmos acerca dos quereres que movem a experiência da pós-graduação em educação.

EMARANHAMENTO IV: Poesia Cartográfica – O que quer escrever este corpo?

Data: 05/05/2020 – 9h até 12h.

Materiais:

- Papel cortado em tiras;
- Canetas;

- Cartões;
- Caixa de som (música ao fundo).

Exercício:

- **1** Os discentes se sentarão em cadeiras em torno de uma mesa;
- **2** Eles pegarão duas tiras de papel e uma caneta (cada um utilizará uma cor diferente);
- **3** Os discentes escreverão uma palavra em cada tira de papel;
- **4** Em seguida eles desenharão uma seta ao lado de cada palavra (uma para esquerda e outra para a direita);
- **5** Em seguida eles passarão as tiras, uma para esquerda e outra para a direita, para outros discentes de cada lado e receberão uma palavra de cada um;
- **6** Á partir das palavras recebidas eles escreverão duas novas palavras. O exercício irá continuar até que as primeiras tiras retornem aos seus autores de origem;
- **7** Em seguida os discentes irão seguir com o mesmo exercício escrevendo nas duas tiras de papel frases que não possuem início ou final (“meias frases”);
- **8** Após concluída a etapa das “meias frases” reuniremos o apanhado de palavras e “meias frases” e distribuiremos uma quantidade para cada discente;
- **9** Os discentes irão escrever um poema curto à partir das frases;
- **10** Os poemas serão recitados pelos discentes
- **11** Conversaremos em grupo acerca dos poemas produzidos acerca da temática da pós-graduação em educação.

Emaranhamentos (Versão pandêmica):

EMARANHAMENTOS DE LINHAS DISCENTES: OS QUERERES NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

EMARANHAMENTOS são os dispositivos cartográficos que visam produzir os dados para a pesquisa que dá título a este documento.

Os EMARANHAMENTOS serão efetuados em dois encontros via Skype.

No primeiro encontro será feita uma exposição do funcionamento dos EMARANHAMENTOS, esclarecimento de dúvidas e breve discussão acerca das suas possibilidades de execução.

Após o primeiro encontro o discente irá desempenhar as três tarefas individualmente durante o intervalo de uma semana, podendo entrar em contato com o pesquisador durante este percurso para esclarecimento de dúvidas.

No segundo encontro o discente irá compartilhar os materiais produzidos e conversar com o pesquisador sobre o processo de produção destes.

EMARANHAMENTO I – Cartografia territorial – **Aonde vai este corpo?**

- 1** – Abrir o mapa da UFSCAR (o mapa adequado será disponibilizado por pesquisador) por meio do software paint (ou similar);
- 2** – Traçar no mapa, utilizando recurso colorido, trajetos percorridos durante o cotidiano vivenciado em contexto de pós-graduação em educação;
- 3** – Gravar um vídeo curto (no máximo 3 minutos) relatando as vivências enquanto discente nos territórios percorridos (se expressar da forma como achar melhor).

EMARANHAMENTO II – Cartografia corporal – **O que sente este corpo?**

- 1** – Utilizar de papel e material gráfico (lápis colorido, giz, aquarela, colagem, canetas, etc...) ou software (paint, photoshop ou similares);
- 2** – Produzir uma imagem que represente o próprio corpo à partir das sensações vividas durante o percurso da pós-graduação em educação (colocar imagens, palavras, desenhos que representem essas sensações);

3 – Gravar um vídeo curto (no máximo 3 minutos) relatando os afetos corpóreos vividos durante o percurso enquanto discente da pós-graduação em educação.

EMARANHAMENTO III – Cartografia do querer – **O que quer este discente? (segundo encontro)**

1 – Aplicação de entrevista com roteiro preestabelecido.

Roteiro de entrevista

- 1 – Como e quando surgiu o querer de cursar pós-graduação em educação?
- 2 – Fale sobre os lugares você frequentou enquanto discente de pós-graduação em educação.
- 3 – Fale sobre as sensações que você percebeu em seu corpo durante a pós-graduação em educação.
- 4 – Como você tem vivido o processo de pesquisa atualmente?
- 5 – Como é a sua relação com seu orientador?
- 6 – O que você quer fazer depois da conclusão da pós-graduação em educação?
- 7 – O que você pensa sobre a atual situação da educação no país?