

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
LÚCIO PAULO ALVES PIRES

**A DIMENSÃO DO VIVO NA PRÁTICA ACADÊMICA: CARTOGRAFANDO
PROCESSOS DE DESTERRITORIALIZAÇÃO COMO PRODUÇÃO DE ALEGRIA**

Apoio: CAPES
MARINGÁ
2026

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
LÚCIO PAULO ALVES PIRES**

**A DIMENSÃO DO VIVO NA PRÁTICA ACADÊMICA: CARTOGRAFANDO
PROCESSOS DE DESTERRITORIZAÇÃO COMO PRODUÇÃO DE ALEGRIA**

Tese de Doutorado apresentada
como um dos requisitos para a
titulação de Doutor no
Programa de Pós-graduação em
Administração (PPA) da
Universidade Estadual de
Maringá (UEM);
Orientador: Prof. Dr. William
Antônio Borges

Apoio: CAPES
ODSs Contemplados: 4, 10, 16, 17, 3

**Maringá
2026**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central Maria Grazia Zolet - UEM, Maringá - PR, Brasil)

P667d	<p>Pires, Lúcio Paulo Alves</p> <p>A dimensão do vivo na prática acadêmica : cartografando processos de desterritorialização como produção de alegria / Lúcio Paulo Alves Pires. -- Maringá, PR, 2026.</p> <p>217 f. : il. color., figs., tabs., mapas</p> <p>Orientador: Prof. Dr. William Antônio Borges.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2026.</p> <p>1. Singularização. 2. Desterritorialização. 3. Alegria. 4. Educação. 5. Universidade. I. Borges, William Antônio, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 658.001</p>
-------	---



ATA DE DEFESA PÚBLICA

Aos **vinte e sete** dias do mês de **maio** do ano de **dois mil e vinte e seis**, às **catorze horas e trinta minutos**, realizou-se a apresentação do Trabalho de Conclusão, sob o título: **“A dimensão do vivo na prática acadêmica: cartografando processos de desterritorialização como produção de alegria”**, de autoria de **LÚCIO PAULO ALVES PIRES**, aluna(o) do Programa de Pós-Graduação em Administração Doutorado – Área de Concentração: Organizações e Mercado. A Banca Examinadora esteve constituída pelos docentes: Dr. William Antonio Borges (presidente); Dr. Alexandre de Pádua Carrieri (membro examinador externo – CEPEAD/UFMG); Dr. Paulo Marcelo Ferrarese Pegino (membro examinador externo – PPGA/UEL); Dr. João Marcelo Crubellate (membro examinador do PPA); e Dr. Maurício Reinert do Nascimento (membro examinador do PPA).

Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a banca examinadora faz constar a(o) candidata(o) a condição de: **Aprovada(o)**; **Aprovada(o) com correções**; **Reprovada(o)** pela Banca Examinadora. E, para constar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada pelo coordenador e pelos membros da Banca Examinadora.

OBS: Esta ata não vale como certificado de conclusão do curso de pós-graduação em Administração. A obtenção da titulação de doutor em Administração está condicionada ao depósito da versão definitiva em PDF e não editável, com todas as correções feitas e atestadas pelo orientador, com a ficha catalográfica da BCE/UEM, no prazo máximo estabelecido no regimento do Programa, de acordo com a condição de aprovação.

Maringá, **27 de maio de 2026**.

Dr. William Antonio Borges
(Presidente)

Documento assinado digitalmente
gov.br ALEXANDRE DE PADUA CARRIERI
Data: 28/05/2026 10:26:09-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. Alexandre de Pádua Carrieri
(membro examinador externo – CEPEAD/UFMG)

Documento assinado digitalmente
gov.br PAULO MARCELO FERRARESE PEGINO
Data: 28/05/2026 11:20:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr. Paulo Marcelo Ferrarese Pegino
(membro examinador suplente externo – PPGA/UEL)

Dr. João Marcelo Crubellate
(membro examinador do PPA)

Dr. Maurício Reinert do Nascimento
(membro examinador do PPA)

Dr. Priscilla Borgonhoni Chagas
(coordenadora Adjunta do PPA)

RESUMO

A singularização, enquanto processo, é produzida nos encontros, nos afetos e nas relações, não como atributo individual ou identidade fixa, mas como emergência de modos de existir que escapam às formas estabilizadas e normativas. É nesse campo de forças que esta tese se inscreve, assumindo a cartografia como método para acompanhar processos em movimento, não para representá-los, mas para segui-los em suas variações, deslocamentos e composições no interior da prática acadêmica. Tem como objetivo cartografar os processos de desterritorialização da educação no contexto da Universidade Estadual de Maringá como produção de alegria. É nesse movimento que esta tese se afirma, compreendendo a educação não como efeito secundário de um processo formativo, mas como variação da potência de agir que emerge nos encontros vividos no território universitário. A pesquisa se desenvolve no interior da Universidade Estadual de Maringá, acompanhando processos educativos em suas dimensões docente e discente, nos quais o pesquisador esteve implicado como corpo que participa, afeta e é afetado pelo campo. Nesse sentido, a cartografia opera como método que acompanha os movimentos pelos quais a educação se territorializa e se desterritorializa, evidenciando a coexistência de forças molares, que estabilizam, normatizam e organizam a vida institucional, inclusive enquanto campo de políticas públicas e formas estabilizadas de existência, e forças moleculares, que abrem brechas para a criação, a invenção e o devir. Assim, por meio deste processo cartográfico, a educação não é tomada como estrutura institucional ou função normativa, mas como território em tensão, no qual coexistem formas de captura e possibilidades de povoamento, permitindo que, mesmo no interior dessas estruturas, emergem processos de singularização que produzem alegria. Em outras palavras, o que esta tese afirma é que o processo de singularização produz alegria a partir das próprias condições de existência. Não se trata de um princípio normativo nem de um horizonte previamente estabelecido, mas do modo como certos encontros tornam possível a emergência de formas singulares de existir. A singularização não antecede a vida nem a orienta externamente; ela acontece no próprio movimento dos encontros, nas práticas e experiências que atravessam os modos de existir, constituindo-se como vir-a-ser no interior da própria educação.

Palavras-Chave: Singularização; Desterritorialização; Alegria; Educação; Universidade;

ABSTRACT

Singularization, as a process, is produced through encounters, affects, and relations, not as an individual attribute or fixed identity, but as the emergence of modes of existence that escape stabilized and normative forms. It is within this field of forces that this thesis is situated, adopting cartography as a method to follow processes in movement, not to represent them, but to trace their variations, displacements, and compositions within academic practice. The objective is to cartograph the processes of deterritorialization of education in the context of the State University of Maringá as the production of joy. It is within this movement that the thesis is affirmed, understanding education not as a secondary effect of a formative process, but as a variation in the power to act that emerges from encounters experienced within the university territory. The research is developed within the State University of Maringá, accompanying educational processes in their teaching and student dimensions, in which the researcher is implicated as a body that participates in, affects, and is affected by the field. In this sense, cartography operates as a method that follows the movements through which education becomes territorialized and deterritorialized, revealing the coexistence of molar forces, which stabilize, normalize, and organize institutional life, including as a field of public policies and stabilized forms of existence, and molecular forces, which open breaches for creation, invention, and becoming. Thus, through this cartographic process, education is not taken as an institutional structure or normative function, but as a territory in tension, in which forms of capture and possibilities of proliferation coexist, allowing that, even within these structures, processes of singularization emerge that produce joy. In other words, what this thesis affirms is that the process of singularization produces joy from the very conditions of existence. It is not a normative principle nor a predefined horizon, but rather the way certain encounters make possible the emergence of singular forms of existence. Singularization does not precede life nor guide it externally; it takes place within the very movement of encounters, in the practices and experiences that traverse modes of existence, constituting itself as becoming within education itself.

Keywords: Singularization; Deterritorialization; Joy; Education; University.

SUMÁRIO

PLATÔ 01	17
UMA CARTOGRAFIA: PRÓLOGO	18
1. INTRODUÇÃO	24
Objetivos	43
1.1. Justificativa e Contribuições da Pesquisa	47
2. EPISTEMOLOGIA DA MULTIPLICIDADE: ENCONTROS, AGENCIAMENTOS E PRODUÇÃO DE SABER	49
2.1. DESEJO, DESTERRITORIALIZAÇÃO E A RESISTÊNCIA DECOLONIAL	51
2.1.1. Território e desterritorialização: ontologia do movimento	52
2.1.2. O desejo como produção: da falta à potência	54
2.1.3. Cosmologias originárias e a ampliação do plano de imanência.....	56
2.2. SPINOZA E OS HORIZONTES DO BEM-VIVER	62
3. MÉTODO CARTOGRÁFICO E SEUS PROCESSOS	69
3.1. Implicações da abordagem rizomática na pesquisa	70
3.2. Cartografia e os processos de produção de subjetividade	72
3.3. A cartografia e a coleta de dados: pistas	76
3.4. A análise cartográfica: platôs	86
 PLATÔ 02	 93
4. A UNIVERSIDADE COMO CAMPO DE FORÇAS: DISPOSITIVOS, CAPTURAS E MACROPOLÍTICA	94
PLATÔ 03	113
5. FLUXOS MOLARES E MOLECULARES QUE ATRAVESSAM UM DOCENTE	114
5.1. O DEVIR-AULA: reverberações do território docente	114
5.2. A AULA COMO MOBILIDADE: Uma Cadeira-Sala de Aula com Rodas	123
 PLATÔ 04	 132
6. APRENDER COMO ACONTECIMENTO E COMO DEVIR	133
6.1. A PSICOLOGIA E A ADMINISTRAÇÃO: Um encontro entre Cartografia, Território e Subjetividades	133
6.2. CARTOGRAFIA DO RETORNO: A Ética o desejo e a potência	143

6.3. O ENCONTRO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: UMA CARTOGRAFIA DO ACONTECIMENTO EDUCATIVO	151
PLATÔ 05	159
7. CARTOGRAFIAS DA EXTENSÃO: o fora que atravessa a universidade.....	160
7.1. DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS: a educação e a extensão enquanto produção de pensamento	163
7.2 A EXTENSÃO COMO CAMPO DE CRIAÇÃO: aprender no encontro	170
7.3 CARTOGRAFIAS EM CENA	173
7.4 CONSIDERAÇÕES CARTOGRÁFICAS: A extensão como força de deslocamento da universidade	184
PLATÔ 06	186
8. CARTOGRAFIA INTEGRADORA: ALEGRIA TECENDO SABERES EM MOVIMENTO	187
8.1. APRESENTA-AÇÃO	187
8.2 CAMINHOS ENTRECRUZADOS: O QUE AS CARTOGRAFIAS REVELARAM	188
8.3 AVANÇO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA	191
8.4 DINÂMICA MOLAR E MOLECULAR NA UNIVERSIDADE	199
8.5 PALAVRAS-RESSONÂNCIA DA CARTOGRAFIA	202
8.6 ABERTURA: A TESE COMO TRAVESSIA	205
PLATÔ 07	207
9. CARTOGRAFIA E SUAS CONSIDERAÇÕES: o fechamento como passagem	208
REFERÊNCIAS	211

SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DAD – Departamento de Administração

DPI – Departamento de Psicologia

PPA – Programa de Pós-Graduação em Administração

PPI – Programa de Pós-Graduação em Psicologia

PRH – Pró-Reitoria de Recursos Humanos

UEM – Universidade Estadual de Maringá

AGRADECIMENTO

Agradecer, antes de tudo, é um gesto de vida.

Há algo que antecede qualquer escrita, qualquer tese, qualquer conceito: o fato de estarmos aqui. E, por isso, começo agradecendo à própria vida — não como abstração, mas como campo de encontros, afetos e acontecimentos que me atravessaram e me trouxeram até este momento. Agradecer, como nos ensina Cristo, é um exercício ético radical: “em tudo, dai graças”. Assim, agradecer, não pelas certezas, mas pelos encontros. Não pelos resultados, mas pelos processos. Não pelo controle, mas pela abertura ao que nos afeta e nos transforma.

E, nesse caminhar, nunca parei de ler Nietzsche, pois em muitos momentos fui visto dançando, insano e louco, pois não havia música. Esta tese é, de muitas formas, uma produção dessa música, mesmo quando ela não se deixa capturar, mesmo quando ela exige corpo, tempo e entrega. Uma escrita que não busca apenas dizer, mas acompanhar aquilo que se move.

E é também nesse ponto que reconheço o paradoxo que me constitui. Sou feito de tensões que não se resolvem, de movimentos que não se estabilizam, de uma insistência em existir entre aquilo que se organiza e aquilo que escapa. Entre a tentativa de dar forma e a recusa de ser fixado, entre o rigor e a fuga, entre a necessidade de dizer e a impossibilidade de capturar o que se vive. Há, nesse percurso, um marco que não se fixa, mas se move: o devir. Não como mudança de estado, mas como processo contínuo de deslocamento, como aquilo que me impede de ser o mesmo e me convoca a existir sempre em variação. Esta tese não resolve esse paradoxo, ela o acompanha. Porque talvez não se trate de escolher uma perspectiva ou paradigma, mas de sustentar esse entre, esse campo movente onde algo pode acontecer. Se há coerência aqui, ela não habita a estabilidade, mas na fidelidade a esse devir que me atravessa e me faz existir como processo, e não como forma concluída, em constante apreender.

O doutorado não começou como um plano. Ele nasce como acontecimento. Um desejo atravessado por um dia chuvoso, pela iminência de perder um prazo no início do mestrado, e, ainda assim, pela insistência em continuar. É nesse entre — entre perder e permanecer — que encontro o Prof. Dr. William Antônio Borges. Will, a ti, minha profunda gratidão. Foram oito anos de percurso acadêmico, entre alunos não-regular, mestrado, pandemia, o entre, até o doutorado. Oito anos de escuta, de tensionamentos, de deslocamentos e de aberturas. Mais do que orientar, você

permite modos de pesquisar que não se reduzem, que não se capturam, mas existem na potência e afirmação pela vida. Sua escuta fez com que esta tese pudesse ser aquilo que ela é.

Assim, também é fundamental agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (PPA/UEM), o qual faço parte, enquanto território, esta pesquisa pôde se fazer, enquanto campo de forças, foi possível produzir.

Agradecer ao Departamento de Administração (DAD), enquanto espaço institucional atravessado por tensões, mas também por possibilidades, onde esta tese encontrou chão e, ao mesmo tempo, linhas de fuga.

À CAPES, pelo período como bolsista, garantindo as condições materiais para que essa pesquisa pudesse acontecer. Um início necessário, uma condição que se fez, uma aprovação que permite. Pois o tempo também é condição de produção, e esse tempo foi fundamental.

Agradecer à banca de qualificação, à professora Marcia Regina Ferreira, pelas contribuições atentas, assim como sua condição territorial e suas territorialidade de existência desta pesquisa; ao professor João Marcelo Crubellate, pelas escutas apontamentos institucionalizantes que tensionaram e deram contorno a esse percurso; à professora Danielly Christina de Souza Mezzari, que apesar da obviedade, as quais tantas vezes não escutada, e que por meio de ti, fez presente como força, indicando a necessidade de um corpo para sustentar e dar forma ao que aqui se produziu. A vocês, minha gratidão por toda contribuição que fazem presente, abriram caminhos e possibilitaram outros modos de existência da linguagem.

Agradecer à professora Aline Sanches, pelo parecer atento durante o percurso teórico desta tese. Suas palavras — sobre a necessidade de dar “enzimas digestivas” ao texto, de fazê-lo não apenas existir, mas também chover — atravessaram profundamente esta pesquisa. Há críticas que não diminuem: elas fecundam.

E há um momento que não posso deixar de registrar, não como análise, mas como reconhecimento das condições que tornaram esta tese possível: Ao assumir como professor temporário na Universidade Estadual de Maringá, atravessava simultaneamente outro processo fundamental: a constituição da paternidade. Nesse mesmo período, diferentes presenças institucionais foram decisivas para que este percurso pudesse se sustentar. Agradecer ao Dr. Noel Meireles, nosso obstetra, pela sua escuta atenta em um momento de incerteza, oferecendo não apenas orientação, mas tranquilidade diante do que ainda não estava formado. Ao professor João Marcelo Crubellate, que, em um gesto simples: ao me interpelar sobre as noites de terça-feira,

desloca minha posição naquele momento. A partir dali, não mais apenas o lugar de discente, mas também o de docente se torna possível. Assim, agradecimento perante à PRH/UEM, cuja atuação administrativa viabiliza, de forma concreta, minha entrada e permanência na instituição. São esses movimentos, muitas vezes silenciosos, que dão materialidade àquilo que, sem eles, não se realizaria.

É nesse entre que esta tese se torna possível: não apenas como produção individual, mas como efeito de uma coexistência de posições institucionais, discente e docente, que se tensionam e se compõem. Não como ruptura, mas como sobreposição de modos de existir no interior da universidade, onde aprender e ensinar deixam de ser lugares fixos e passam a operar como processos simultâneos.

Agradecer ao Brhumer e à Meri, cada um em seu território, mas ambos fundamentais neste percurso. Ao Brhumer, no PPA/UEM, pelas conversas, pela amizade e pelos cafés que tantas vezes abriram o pensamento, sustentando aquilo que não cabe nos registros formais, mas que faz a pesquisa existir. À Meri, no DAD/UEM, pela presença, pelo acolhimento cotidiano, pela disponibilidade e pelas trocas que, muitas vezes silenciosas, também compõem o caminhar, além de toda sua oração. Há pessoas que não aparecem na estrutura da tese, mas sustentam sua existência, e vocês são parte disso.

Agradecer também à banca de defesa desta tese, composta pelo Prof. Dr. William Antônio Borges, pelo Prof. Dr. Alexandre de Pádua Carrieri, pelo Prof. Dr. Paulo Marcelo Ferrarese Pegino, pelo Prof. Dr. João Marcelo Crubellate e pelo Prof. Dr. Maurício Reinert do Nascimento. A presença, a leitura e os tensionamentos de vocês permitiu novos territórios desta escrita, institucionalizam o título, mas também afirmam com mais força, rigor e abertura as tessituras desta. Cada contribuição, a seu modo, atravessou este percurso e ajudou a dar maior consistência ao que aqui se apresenta como cartografia, como pensamento e como vida.

Agradecer aos estudantes, e aqui não cabe brevidade. Esta tese não existe sem vocês. Não como objeto, mas como campo. As falas, os projetos, as orientações, as extensões, os encontros em sala de aula, os deslocamentos, os momentos em que algo escapava, é nisso que esta pesquisa se sustenta. Vocês não foram parte da pesquisa: vocês são a própria condição dela.

Agradecer aos amigos — e aqui escolho não nomear. Não por ausência, mas por excesso. Foram muitos. Nos almoços, nos acolhimentos, nos encontros em concursos, nas salas de aula, nos cafés,

nas produções conjuntas, nos bares, na vida. Nomear seria limitar aquilo que foi multiplicidade. Por isso, agradeço a todos(as) que, são presentes desse processo.

Agradecer à minha terapeuta, Leticia, e ao processo de esquizoanálise, pela escuta que não captura, mas abre. Pela compreensão de que não podemos terceirizar aquilo que nos compõe e que não podemos deixar de sentir. É no ser afetado que nos tornamos outros.

Aos meus pais, Paulo A. Pires e Eunice dos Santos. Meu pai, político da existência, professor por formação, matemático e jurista, mesmo não estando mais de corpo presente, segue em mim. Não apenas no sobrenome, não apenas no nome do pai, mas como exemplo vivido de presença, de caridade e de compromisso com o outro. Há coisas que não se herdam como identidade, mas como gesto, e é nesse plano que sigo contigo. Minha mãe, Eunice, o primeiro amor de um menino. Com todas as dificuldades que atravessamos, hoje, enquanto pai, compreendo: foi a melhor que podia ser. E foi mais do que suficiente, foi e é força. Aquilo que permite que a vida continuasse em mim.

Agradecer à família, não apenas aquela do sangue, mas aquela que se fez no percurso. Aquela que forma, que produz, que sustenta. Alguns Pires, alguns Purcinos, alguns Lopes, mais do que nomes, encontros. O que produz não é a origem, mas a condição de existência, de compor vida, o encontro. A vocês, sou profundamente grato.

Ao meu filho, Paulo Miguel.

Você nasce no meio deste percurso, em um dia chuvoso, entre uma aula de Finanças III e um atravessamento que não cabia mais em nenhuma estrutura. Foi um dia de medo e de alegria, e talvez seja exatamente essa composição que define o que você trouxe à minha vida. Não como continuidade, mas como reorganização.

Desde então, você me ensina, todos os dias, algo que esta tese busca, mas que você já vive: a alegria. Não como excesso, não como euforia, mas como aquilo que aumenta a vida, que expande o existir, que faz com que tudo, mesmo nas dificuldades, seja vida. Se antes eu pensava a vida, hoje eu a sinto de outro modo. E isso passa, inevitavelmente, por você.

E, por fim à minha companheira, Lucimeire. Sou, também, aquilo que se faz contigo. Não como definição, mas como encontro que afirma. Não como falta, mas como expansão. Em nós, a vida não pede explicação: ela insiste. Segue. Atravessa. Vivemos, amamos, tensionamos e permanecemos. Não por repetição, mas por reconhecimento. Algo em nós não cede ao tempo, não se desfaz na distância, não se esgota nas dificuldades. Ao contrário, se afirma. Há dias leves, há

dias difíceis — e, ainda assim, a vida aumenta. Não apesar disso, mas com isso. Seguimos não porque tudo está resolvido, mas porque há força em continuar. Há alegria em permanecer. Há potência em construir. Nada aqui é pronto. Tudo é travessia. E é nesse caminhar que você se faz presença: não como apoio, mas como aquilo que amplia, que desloca, que faz existir de outro modo.

Por tudo isso, e por aquilo que ainda não sabemos nomear, sigo.

Em tudo, agradecendo.

“Belo belo minha bela
Tenho tudo que não quero
Não tenho nada que quero
Não quero óculos nem tosse
Nem obrigação de voto
Quero quero”
Manuel Bandeira

“E aqueles que foram vistos
dançando foram julgados
insanos por aqueles que não
podiam escutar a música”
Friedrich Wilhelm Nietzsche

PLATÔ 01

UMA CARTOGRAFIA: PRÓLOGO

Este prólogo abre uma entrada para a cartografia desta tese. Ele apresenta linhas conceituais, éticas e metodológicas que atravessam a pesquisa, compondo uma prática rizomática orientada pela desterritorialização, pela singularização e pela produção de alegria. A leitura que se inicia aqui não se organiza como caminho único, mas como campo de passagem entre conceitos, experiências, afetos e modos de existência.

Conduzida pelo método deleuze-guattariano, a cartografia permite criar conversações entre teóricos, campo e corpo, acompanhando aquilo que Guattari (2020) compreende como produção de subjetividade. A conversação, em Deleuze (1991), opera como encontro produtivo entre diferentes modos de pensar e de perceber o mundo, abrindo conexões, deslocamentos, multiplicidades e novos devires. Nesta tese, os conceitos funcionam como operadores: ganham consistência nos encontros com o campo, variam conforme os afetos que os atravessam e produzem inteligibilidades situadas.

A tese compõe uma conversação entre a filosofia da imanência em Spinoza e a filosofia da diferença em Deleuze e Guattari.¹ Essa composição opera por processos a partir do desejo em devir em multiplicidades de territórios e o movimento de desterritorialização. Esses conceitos não aparecem como categorias fixas, mas como forças em relação, acionadas pelas experiências vividas no campo e pelas variações que atravessam os corpos, as práticas e os modos de existência.

A cartografia acompanha processos, torna visíveis relações e permite perceber forças que atravessam o campo sem estabilizá-las em categorias definitivas. Nesse plano, o conhecimento se produz como abertura, deslocamento e composição. Diferentes linhas de pensamento atravessam esta tese como forças em relação, não como sistemas equivalentes ou hierarquizados, mas como

¹ Sobre a filosofia da diferença: o termo filosofia da diferença não foi cunhado por Deleuze, mas tornou-se associado a ele a partir de suas obras fundamentais, como *Diferença e Repetição* (1968) e *Mil Platôs* (em coautoria com Félix Guattari, 1980/2011). Essa vertente filosófica rejeita modelos dualistas e essencialistas herdados da tradição ocidental, como a metafísica de Platão e a lógica dialética hegeliana, optando por pensar a realidade como fluxo, multiplicidade e devir. Suas raízes podem ser aproximadas do pensamento pré-socrático, especialmente de Heráclito de Éfeso, para quem tudo está em permanente transformação, e são retomadas por autores como Friedrich Nietzsche, com sua crítica à verdade absoluta e à moral fixa. Em Gilles Deleuze e Félix Guattari, essa perspectiva se radicaliza por meio de uma ontologia afirmativa baseada na imanência, no desejo e na produção de diferenças. Antonio Negri também colabora com essa perspectiva ao pensar a produção da vida e a biopolítica, frequentemente em diálogo com Deleuze e Spinoza. No Brasil, essa linha de pensamento tem sido desenvolvida e disseminada por autores e autoras como Suely Rolnik, Peter Pál Pelbart e Fuganti, entre outros, especialmente em leituras voltadas à subjetividade, à ética, à educação, à clínica, à política e aos modos de existência.

ressonâncias que emergem a partir dos encontros vividos no campo empírico. A pesquisa se orienta, assim, por uma inteligibilidade aberta, plural e singularizante, na qual os conceitos se tornam operadores para pensar e problematizar criativamente a realidade.

A epistemologia que orienta esta tese assume o conhecimento como produção situada, relacional e implicada. Tradicionalmente, diferentes epistemologias apresentam critérios específicos sobre aquilo que pode ser considerado válido, verdadeiro ou cientificamente reconhecível. Nesta tese, a questão epistemológica desloca-se da busca por fundamentos estáveis para a produção de condições de inteligibilidade capazes de acompanhar processos em movimento. Pensar, nesse sentido, não significa apenas representar uma realidade previamente dada, mas produzir modos de acompanhar afetos, disputas, relações e variações de potência.

Essa posição epistemológica aproxima-se da compreensão de ciência como prática histórica e paradigmática. Em Kuhn (1962), o conhecimento científico se desenvolve no interior de paradigmas, isto é, conjuntos de valores, métodos, problemas e critérios partilhados por uma comunidade científica. Esses paradigmas organizam formas de ver, validar e produzir conhecimento, mas também podem entrar em crise quando deixam de responder às tensões colocadas pelo próprio campo. A cartografia se inscreve nesse horizonte ao afirmar a ciência como prática de criação, deslocamento e produção de inteligibilidade, e não apenas como aplicação de procedimentos formais².

Por inteligibilidade, compreende-se a capacidade de tornar visíveis relações, forças e processos que atravessam determinado campo de experiência. Nesta tese, produzir inteligibilidade não significa fixar uma verdade definitiva sobre a educação, sobre a universidade ou sobre os sujeitos que a habitam, mas acompanhar movimentos que permitem perceber conexões, disputas, deslocamentos e possibilidades antes pouco evidentes. A inteligibilidade cartográfica é aberta, situada e plural, pois se produz no próprio encontro entre pensamento, corpo, campo e escrita.

² Além de Thomas S. Kuhn, em *A estrutura das revoluções científicas* (1962), outros pensadores contribuíram para a problematização da ideia de uma ciência neutra e universal. Paul Feyerabend, em *Contra o método* (1975), defendeu a inexistência de um método científico único e destacou que a ciência também progride por rupturas, contradições e pelo que denominou “anarquismo epistemológico”. Bruno Latour, em *Jamais fomos modernos* (1991), questionou a separação rígida entre natureza e sociedade, mostrando que os fatos científicos também envolvem construções sociotécnicas. Donna Haraway, por sua vez, ao formular o conceito de conhecimento situado, propôs uma ciência crítica e responsável, capaz de reconhecer seus próprios contextos, posições e implicações políticas. Essas perspectivas ampliam os horizontes da ciência, tornando-a mais consciente de seus próprios limites, implicações e potências.

Essa orientação epistemológica se articula a uma ontologia da imanência. Ao falarmos em ontologia, referimo-nos aqui a um pensamento em movimento, um vir-a-ser, como afirma Deleuze (1997), onde pensar não é repetir categorias já dadas, mas fazer passar a vida entre os conceitos. A realidade, nesse sentido, não é tomada como forma fixa a ser representada, mas como campo de forças em permanente composição. Sujeitos, saberes, instituições e práticas podem ser compreendidos como processos atravessados por afetos, desejos, territórios e linhas de fuga.

O campo nesse plano, aparece como território vivo, povoado por forças molares e moleculares, capturas e criações, normas e desvios, estabilizações e movimentos de desterritorialização. A ontologia que sustenta esta tese não se apresenta como fundamento exterior ao campo, mas como plano que se povoa no próprio movimento da pesquisa. Ela acompanha encontros concretos nos quais a potência de agir varia, abrindo espaço para modos singulares de existência no território universitário.

A singularização emerge nesse plano como processo, e não como atributo individual. Ela se produz nos encontros, nas relações, nos afetos e nas práticas que deslocam formas estabilizadas de viver, ensinar, aprender e pesquisar. O campo, portanto, não é tomado apenas como estrutura institucional ou função normativa, mas como território em tensão, no qual coexistem modos de captura e possibilidades de criação. É nesse território que a cartografia se apresenta como experiência viva, como produção de modos de existência e como variação da potência de agir.

A cartografia opera, assim, como método de pesquisa e como orientação ético-epistemológica. Inspirada em Deleuze e Guattari (2010), Rolnik (1995) e Kastrup (2020), ela acompanha fluxos, devires, afetos e rearranjos, implicando o pesquisador no próprio campo que se produz. Cartografar significa seguir forças em movimento, perceber zonas de intensidade e acompanhar os modos pelos quais o real se transforma nas relações que o compõem.

A cartografia não se reduz a técnica de registro ou mapeamento descritivo da realidade. Ela constitui uma abordagem investigativa implicada, que acompanha processos abertos, dinâmicos e permanentemente em transformação. Cartografar é acompanhar fluxos e devires, perceber forças em rearranjo, seguir deslocamentos e produzir inteligibilidades a partir de conexões que atravessam múltiplos territórios. O campo, nessa perspectiva, não é dado previamente; ele se compõe no encontro entre pesquisador(a), participantes, instituições, práticas, afetos e acontecimentos.

Nesse processo, o(a) pesquisador(a) não ocupa posição externa ao campo. Participa, afeta e é afetado(a) pelas experiências que acompanha. A implicação constitui uma dimensão metodológica da cartografia, pois o conhecimento se produz no próprio atravessamento entre corpo, campo e escrita. A pesquisa, portanto, não se limita à descrição de um objeto, mas acompanha a produção de um campo vivo, no qual a experimentação se constitui como processos de subjetivação, deslocamento e criação.

O Corpo-sem-Órgãos opera, nesse percurso, como imagem conceitual e operador analítico. Ele permite observar o campo para além de suas funções instituídas, abrindo atenção às intensidades, aos afetos e às variações de potência que atravessam os encontros. Quando falamos em corpo, falamos de uma pesquisa que lida com contornos, mas também com aquilo que, por alguns instantes, os desfaz, os tensiona e os desloca. A tese, tal como este prólogo, constitui-se como um corpo em processo de traçado, formado nas relações vividas entre pesquisa, docência, discência, extensão e encontros que compõem o campo cartografado.

Esse corpo não possui limites fixos. Ele se inscreve em campos vivos, territórios porosos, marcados por encontros, atravessamentos e afetos. É nesse compromisso de traçar um corpo sem impor uma forma que a escrita se movimenta. A tese se constrói como corpo em processo: tenso, fragmentado, poroso e atravessado por linhas que se conectam, se afastam e se recompõem no percurso cartográfico.

O rizoma opera nesta tese como modo de composição. O rizoma, conforme apropriado por Deleuze e Guattari (2011), é um conceito oriundo da biologia. Diferentemente de uma estrutura arbórea, com raízes únicas e hierarquias verticais, o rizoma cresce por qualquer ponto, em múltiplas direções, ramificando-se de modo horizontal, conectando-se com heterogeneidade e multiplicidade:

“Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. As árvores são filiações, o rizoma é aliança, unicamente aliança. O rizoma procede por variações, expansões, conquistas, migrações, deslocamentos.” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 36)

Essa imagem conceitual orienta a forma desta pesquisa. Os platôs não funcionam como etapas subordinadas a um tronco argumentativo, mas como entradas possíveis em um campo de forças atravessado pelos afetos e práticas implicadas. A escrita rizomática acompanha linhas que se cruzam, se interrompem, reaparecem e ganham novas intensidades no percurso. Cada platô

produz uma zona de atenção, permitindo que conceitos e experiências se encontrem sem a necessidade de uma sequência explicativa única.

A tese pode ser lida como cartografia de conexões: um corpo textual que se espalha, dobra-se e se recompõe a partir dos encontros vividos no campo. Essa composição não elimina a organização acadêmica do texto, mas desloca sua função. O sumário, os capítulos e as seções oferecem contornos necessários à leitura; os movimentos internos da escrita operam por atravessamentos, ressonâncias e variações. A forma acadêmica torna-se território de passagem, e não estrutura de captura.³ É nesse plano que a tese sustenta sua prática rizomática: territorializa a partir da escrita em exercício de deslocamento, criação e produção de pensamento.

É precisamente esse devir, não como mera mudança, mas como processo de transformação contínua, como movimento que escapa às formas fixas, que permite que diferentes autores e campos conceituais entrem em composição no interior da pesquisa. Deleuze (2013) compreende o devir como aquilo que jamais se completa, mas que insiste em diferir de si mesmo, em abrir-se para o outro. Nesse sentido, *devir-escrever* nomeia o modo como esta tese se desloca junto ao campo: escrever não para representar de fora, mas para participar do movimento que se produz entre conceitos, corpos, afetos e experiências⁴.

Essa escrita em devir permite sustentar a convivência de diferentes linhas de pensamento e experiências de saber, orientadas principalmente pela filosofia da diferença de Deleuze e Guattari e pela ética espinosana dos afetos. Outras experiências de pensamento emergem como ressonâncias vividas no percurso empírico cartografado. A conversação não visa fusões teóricas,

³ A referência ao deslocamento da forma acadêmica não indica recusa das formas institucionais do conhecimento, mas a problematização da ideia de ruptura total com a academia. Durante o período de realização desta pesquisa, o autor atuava como docente temporário e pesquisador implicado no campo investigado, condição que evidenciou de modo particular os tensionamentos entre criação, reconhecimento institucional e produção de saber. Tal posição é compreendida aqui como elemento metodológico da cartografia, uma vez que o campo se constitui nas relações e atravessamentos que envolvem pesquisador e participantes (Rolnik, 2018; Kastrup, 2007).

⁴ Sobre o conceito de devir: em Mil Platôs, Deleuze e Guattari afirmam que “o devir não é produzir, nem reproduzir, mas retirar-se da produção, abrir-se para o possível” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 16). Em outra passagem, complementam: “O devir é a única maneira de sair do plano da organização, da significação, da subjetivação, e entrar no plano da consistência, da composição de afetos e perceptos, de intensidades, de devires” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 284). Embora Spinoza não utilize o termo diretamente, sua concepção de potência, conatus, e de modificação dos corpos antecipa, em termos ontológicos, aquilo que a filosofia da diferença desenvolve como devir: “cada coisa se esforça, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (Spinoza, 2023, Proposição 6, Parte III). O termo devirescrever é um neologismo proposto no contexto desta tese, construído a partir do conceito de devir na filosofia de Deleuze e Guattari. Ele nomeia um processo de escrita que, em vez de representar, desloca; em vez de fixar, atravessa; em vez de explicar de fora, participa. Escrever como devir é criar linhas de fuga na própria linguagem.

mas acompanha aproximações possíveis entre modos distintos de pensar, viver e produzir conhecimento que se revelam nos encontros analisados.

A questão, aqui, não é romper com os modos operantes, mas produzir deslocamentos, abrindo passagens para outras formas de pesquisar. Há uma postura ética: colocar-se em relação, a partir dos atravessamentos que constituem o campo e o conhecimento produzido nas relações, afetos, encontros e disputas.

A cartografia se apresenta, nesse sentido, como gesto ético e metodológico. Ela acompanha fluxos, registra movimentos e intensidades por aquilo que emerge nos encontros. A linguagem, nesse processo, não funciona apenas como instrumento de descrição objetiva; ela também é corpo, afeto e gesto que participa dos modos de existência que ali se produzem. Fazer pesquisa, aqui, é escrever com o campo, e não apenas sobre ele. É compor com as experiências, num processo contínuo de escuta, atenção e co-criação de sentidos.

Toda pesquisa, especialmente nas ciências sociais, é atravessada por escolhas. Essas escolhas dizem respeito ao que se investiga, ao modo como o pesquisador se posiciona no campo e às relações que estabelece com sujeitos, instituições, métodos e formas de produção do saber. Na cartografia, tais escolhas não são exteriores ao percurso: elas participam da própria constituição do campo, pois a pesquisa se produz no encontro entre corpos, práticas, afetos, discursos e acontecimentos.

A ciência, nessa perspectiva, constitui um campo potente de investigação, sistematização e explicitação de processos. A cartografia inscreve-se nesse campo ao afirmar uma cientificidade situada, relacional e implicada, capaz de reconhecer seus próprios contextos, posições e efeitos. Produzir conhecimento não significa ocupar um ponto exterior ao mundo, mas compor com ele, em meio às tensões, forças e desejos que atravessam cada experiência investigada. Por isso, o rigor cartográfico se expressa como atenção aos processos, responsabilidade ética, escuta sensível e compromisso com a complexidade daquilo que se acompanha.

Este prólogo prepara uma entrada ética, metodológica, epistemológica e ontológica para a leitura desta tese. Ele não encerra os sentidos da pesquisa nem fixa seus conceitos em uma ordem definitiva; abre um campo de leitura compartilhado, no qual deslocamentos, tensões e encontros possam ser experimentados em sua complexidade. O que se apresenta aqui é um convite à escuta atenta, ao pensamento em devir e à leitura comprometida com aquilo que se escreve e se vive.

A cartografia se apresenta, portanto, como produção de campo. O conhecimento não se organiza a partir de uma separação rígida entre sujeito e objeto, mas se constitui no movimento dos encontros. É nesse plano que epistemologia, ontologia e metodologia se atravessam: conhecer é acompanhar processos; existir é compor forças; pesquisar é implicar-se no campo vivo em que os acontecimentos se produzem.

Contudo, essa implicação não se dá de forma isolada. É por meio da transversalidade que os processos se tornam possíveis, entendida como plano de circulação de afetos, forças e relações que atravessam posições instituídas, deslocando a lógica da análise centrada na relação sujeito-objeto. Diferentemente de modelos clínicos baseados na transferência, a cartografia opera por transversalidade, constituindo-se como processo de coprodução, no qual o campo se forma em um circuito de afetos.

É nesse movimento implicado, transversal e rizomático que se tornam possíveis os processos de desterritorialização acompanhados nesta tese. A desterritorialização não aparece como ruptura externa ao campo, mas como produção interna às próprias experimentações. Ela se manifesta quando práticas, corpos, discursos e afetos excedem formas estabilizadas de existência e abrem espaço para novos modos de ensinar, aprender e pesquisar.

1. INTRODUÇÃO

Escrever uma tese é mais do que cumprir uma exigência acadêmica. É, antes de tudo, um gesto: um ato de criação, um deslocamento ético e político, uma experimentação do pensamento. Diferentemente de uma mera sistematização de dados ou argumentos, uma tese se apresenta como um campo de forças, como um corpo em movimento.

Toda tese constitui a produção de uma novidade. Uma produção que contribui para o pensamento e para o mundo, afirmando algo que ainda não foi plenamente dito, pensado ou vivido. Pode ser chamada de contribuição, de proposição, de avanço — as nomenclaturas variam conforme os campos e os estilos, mas o que pulsa por trás delas é sempre uma força, seja ela ativa ou reativa, que se quer criadora. Aqui, escolhemos nomear esse gesto como singularidade — um modo próprio de pensar, sentir e intervir no mundo.

Para Deleuze (2018), a singularidade não é uma identidade ou uma essência pré-estabelecida. Ela emerge de um campo imanente e impessoal, pré-individual, que se descola da estrutura do sujeito como centro de significação. Nesse campo, como destaca Pál Pelbart (2019), a singularidade não representa algo fixo ou isolado, mas um ponto de conexão entre afetos, forças

e intensidades que se encontram e se expressam de maneira única. Pensar filosoficamente, aqui, não é buscar o que já está dado, mas criar as condições para novos modos de existência.

Essa criação não se faz em abstrato. Ela exige desejo. E, como propõe Deleuze e Guattari (2010), o desejo não é falta, carência ou compensação. O desejo é produção, é força ativa, é o que move os corpos e os pensamentos. Uma tese, nesse sentido, é sempre também o efeito de um desejo que atravessa o pesquisador, o campo e o próprio objeto. Mas, mais que efeito, é também expressão: expressão de um desejo que se quer potente, que se quer alegre, que se quer afirmativo. Um desejo de criar mundos e modos de vida.

O sentido de uma tese, neste percurso, não está na generalização de um campo, tampouco na pretensão de totalidade sobre um objeto. Ao contrário, o compromisso aqui é com a composição com um campo vivo, pulsante, mutável — um território atravessado por forças, encontros e acontecimentos que não se deixam reduzir a categorias fixas.

É justamente por isso que a singularidade se apresenta como conceito fundante desta pesquisa. E vale dizer desde já: singularidade não é sinônimo de individualidade. Não parte de um sujeito estável ou de uma identidade preexistente, mas emerge como um ponto de conexão entre intensidades, afetos, modos de vida. Um ponto onde forças se encontram e, ao se afetarem mutuamente, produzem novos sentidos, novas realidades.

Como afirma Pál Pelbart (2019), “a singularidade não é um dado, mas uma construção. Não é uma propriedade de um sujeito, mas um movimento que se distancia da identidade e da representação para criar”. Em Deleuze (2018), esse movimento se constitui fora da dialética, sem oposição binária, operando pela diferença e pela afirmação. Ele nos lembra que pensar não é reconhecer, mas fazer passar vida entre os conceitos.

A singularidade, portanto, não representa uma essência pessoal ou psicológica, mas um traço intensivo que se expressa na linguagem, no pensamento e na prática. É a partir dela que se constrói esta tese — não como expressão de um saber individualizado, mas como gesto de inscrição em um campo relacional, ético e afetivo. O campo que se percorre não é o da identidade, mas o do devir.

Neste sentido, esta pesquisa não pretende identificar um modelo universal de educação, universidade ou epistemologia. Ela busca cartografar modos singulares de existência e de produção de saber, que escapam das formas instituídas e que se afirmam, mesmo assim, como possíveis, como vivos, como potentes.

É por isso que este trabalho não parte de uma carência, mas de uma aposta: a aposta de que é possível afirmar uma educação que não se prenda aos modelos institucionais colonizados, mas que se crie na dobra entre pensamento, território e experiência. E, por isso, mais do que explicar um fenômeno, esta tese acompanhará — acompanhará devires, práticas, discursos, dispositivos e agenciamentos que atravessam a universidade e os sujeitos nela implicados, tal como emergem nas experiências narradas nas cartografias docentes e discentes, em que a universidade aparece como território vivo de captura e criação. Essa aposta permite anunciar a afirmação central desta tese: os processos de singularização produzem alegria a partir de encontros que fazem variar a potência de agir e tornam possível a emergência de formas singulares de existir.

Tal aposta não se sustenta no vazio. Ela emerge de um campo de desejo que se articula à pesquisa como criação — um desejo que não busca preencher uma falta, mas afirmar uma potência. Desejo, aqui, no sentido deleuziano, é força produtiva, é aquilo que põe o pensamento em movimento. E quando esse desejo se aproxima da educação, ele não pergunta apenas “como ensinar?”, mas “como viver?”, “como compor com o mundo de maneira outra?”

Neste momento da escrita, é importante afirmar que a educação constitui um dos fios mais consistentes que atravessam a tessitura desta tese. Não se trata, aqui, de desenvolver uma epistemologia da educação em sentido tradicional, mas de reconhecer o campo educacional como espaço empírico vivo, um território no qual o pensamento se põe em movimento a partir de situações concretas vividas e acompanhadas no cotidiano universitário. Nelas, a alegria aparece não como ideal, mas como variação de potência percebida nas falas, retornos e insistências dos próprios participantes.

E ao nos posicionarmos no interior das Ciências Sociais, reconhecemos a importância de pensar a educação não apenas como prática institucional, mas como um processo vivo de produção de modos de vida, subjetividades e mundos. Trata-se de uma escolha epistemológica e política que implica reconhecer que a educação não se limita aos muros da escola ou da universidade — ela é um campo em constante movimento, atravessado por disputas de sentido, práticas, discursos e desejos.

Pedro Demo (1995), ao propor a pesquisa como princípio educativo, já sinalizava essa ampliação da compreensão da educação: só se aprende verdadeiramente quando se é sujeito da produção do conhecimento. Em sua concepção, a educação emancipa na medida em que exige do educando um protagonismo crítico e autoral. A pedagogia, nesse sentido, deixa de ser uma prática

de reprodução de saberes e passa a ser uma práxis, um gesto de reinvenção permanente da própria experiência educativa.

Neste sentido, Demo (1995), insiste que “não se faz educação sem pesquisa”, defendendo uma pedagogia na qual o aprender se dá pela autoria e pela produção do próprio conhecimento, e não apenas pela repetição de conteúdos. Para Demo, educar é uma prática que só se realiza plenamente quando forma sujeitos produtores e não apenas consumidores de saberes. Nesse sentido, a pesquisa é princípio educativo porque só há aprendizado efetivo quando o sujeito se torna ativo, implicado e coautor no processo de conhecer.

Essa crítica se aprofunda nas contribuições de Ivan Illich (1976), que, ao questionar os sistemas escolares formais, propôs uma radical *desescolarização*⁵ da sociedade. Para Illich, o processo educativo se tornou refém de um aparato institucional que, ao invés de potencializar o aprender, acaba por condicioná-lo a normas, disciplinas e certificados. A aprendizagem, para ele, ocorre fora das estruturas rígidas, em espaço aberto à curiosidade, ao encontro e à experimentação. Illich (2019) reafirma que o verdadeiro aprendizado emerge das relações vivas e dos contextos cotidianos, não das grades curriculares ou dos manuais didáticos. Assim, a educação, como em Freire (2000), com sua radicalidade ética e política, torna-se papel de transformação e formação da consciência crítica e emancipatória dos sujeitos.

Neste sentido, a educação — como direito e dever, como política pública e como prática de emancipação — ocupa um lugar central na construção de uma sociedade que respeita a diversidade, promove a igualdade e reconhece o potencial transformador de cada sujeito. Entretanto, é fundamental reconhecer que a educação nunca é neutra. Como aponta Freire (1996), “não há educação neutra. Ela sempre expressa uma concepção de mundo, seja de maneira explícita, seja implícita”. A dimensão política da educação reside, portanto, na capacidade de formar cidadãos críticos, capazes de interagir com o mundo e transformá-lo.

Freire (2000), com sua radicalidade ética e política, propõe que a educação é, antes de tudo, um ato de libertação. Em sua célebre formulação, “a educação não transforma o mundo. A

⁵ A proposta de “desescolarização” de Ivan Illich está expressa principalmente na obra *Sociedade sem escolas: uma proposta para desinstitucionalizar o ensino* (1976). Nela, o autor defende que a escolarização compulsória contribui para a reprodução das desigualdades sociais e limita a autonomia do sujeito ao submeter a aprendizagem a um sistema normativo, burocratizado e centralizador. A desescolarização, segundo Illich, não implica a negação da educação, mas a criação de redes abertas de aprendizagem que favoreçam a troca de saberes de forma horizontal e emancipatória.

educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Isso implica compreender a educação como um processo formador da consciência crítica e emancipatória dos sujeitos. Ainda assim, por mais transformadora que seja, a proposta freiriana opera, em muitos momentos, sob a lógica de um avanço histórico que visa à superação da miséria e da opressão por meio de melhores condições materiais de vida — uma educação como instrumento para viver melhor.

Falar de educação, especialmente no Brasil, exige que se destaque a centralidade do pensamento de Paulo Freire. Mesmo que esta pesquisa não se inscreva estritamente nos marcos do campo da Educação, é necessário reconhecer que qualquer reflexão crítica sobre o papel da universidade, do ensino e do aprender no contexto brasileiro dialoga, direta ou indiretamente, com sua obra.

Pedro Demo, Paulo Freire e Ivan Illich, cada um à sua maneira, pensaram a educação como instrumento. Um instrumento para emancipar, para resistir, para transformar. E, ainda que nem todos adotem diretamente a linguagem do materialismo histórico-dialético, compartilham com essa tradição um olhar sobre a educação como prática situada na história, nos conflitos sociais e nas possibilidades de superação das estruturas de dominação. Em suas obras, a educação aparece vinculada a um projeto de sociedade mais justo, a uma aposta ética-política na elevação da condição humana por meio do saber.

Como ato político, a educação carrega em si valores éticos, sociais e culturais que refletem o tipo de sociedade que desejamos construir. Barros Filho e Brenman (2024) destacam que a reflexão educativa deve estar profundamente ligada a uma escolha de valores — valores de cidadania, convivência ética e decência existencial — capazes de sustentar uma vida coletiva auspiciosa. Para eles, "para que isso fosse possível, seria preciso que soubéssemos, de maneira mais ou menos clara, o tipo de sociedade em que gostaríamos de viver. Isso implicaria identificar [...] os grandes valores. Valores de cidadania, convivência ética, valores morais de decência existencial que, de certa maneira, poderiam permitir uma vida auspiciosa junto com os demais" (Barros Filho; Brenman, 2024, p. 140).

Contudo, mais do que formar sujeitos adaptados a normas previamente estabelecidas, trata-se de repensar as práticas institucionais não a partir de sua negação, mas a partir de suas próprias tensões, de modo que a educação não se limite a reproduzir mecanismos de controle, mas possa transbordá-los, não como superação externa, mas como produção que emerge no interior dessas mesmas estruturas, excedendo-as, deslocando-as e abrindo brechas para outros modos de existir.

Nesse sentido, como sublinham Barros Filho e Brenman (2024), é necessário “repensar as práticas normativas institucionais para promover uma educação que transcenda os mecanismos de controle e potencialize os sujeitos em sua integralidade” (p. 140). Aqui, contudo, esse movimento não se coloca como transcendência em relação às formas instituídas, mas como aquilo que, no próprio processo educativo, já as ultrapassa, fazendo com que a educação opere não apenas como organização, mas como campo de produção, no qual a vida insiste, escapa e se afirma.

O movimento que esta tese opera é outro. Não se trata de negar a educação como instrumento, mas de deslocá-la. Um deslocamento da educação compreendida como meio para algo, seja transformação social, emancipação ou ascensão de classe, para uma educação que também se afirma como fim em si mesma. Não como finalidade fechada, mas como processo. Um modo de afirmar a vida. Um modo de existir. Uma educação que não se esgota em servir a outro propósito, mas que se sustenta na própria potência de pensar, de sentir e de agir que nela se produz. Nesse sentido, a educação não é apenas instrumento para a construção de um mundo melhor, mas é ela mesma mundo: campo de acontecimento, campo de criação, campo no qual a vida se produz e se transforma.

Esta tese, portanto, ensaia uma inversão de perspectiva. Ela se propõe a acompanhar o devir da educação como valor de si mesma. A educação, sob essa ótica, não é exterior ao sujeito, não é ferramenta para transformá-lo, ela é o próprio processo de vir-a-ser. É neste sentido que operamos um deslocamento ético-ontológico, inspirado no método epistemológico de Deleuze e Guattari.

Em outras palavras, segundo Gallio (2017), é necessário desterritorializar os conceitos convencionais da educação, tomando conceitos a partir de Deleuze, deslocando-os para o plano da imanência da educação. O que nos permite reterritorializá-los:

“A medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação.” (Gallio, 2017, p. 54)

A leitura de Gallio nos orienta a pensar a educação como deslocamento, como experiência que não se submete a uma teleologia institucional, mas se abre como criação contínua. Reforçando o compromisso desta pesquisa com uma educação que não é meio para outra coisa, mas que se justifica e se valoriza em sua própria potência de existir, de criar e de afirmar modos singulares de

vida. A educação, nesse sentido, torna-se espaço de experimentação, de invenção e de resistência — território vivo onde se constroem mundos.

Se, como vimos, a educação não é apenas instrumento, mas valor de si mesma, campo de invenção e afirmação de modos singulares de vida, então é preciso deslocar também os modos como a pensamos, descrevemos e vivemos. Pensar a educação, nessa perspectiva, é pensar seus movimentos, suas forças, seus processos de criação contínua — e não suas fixações em formas estáveis.

Neste sentido, aproximamo-nos de uma compreensão da educação como campo de territórios móveis, em constante composição e recomposição. Não apenas um espaço determinado por normas, conteúdos e instituições, mas um território atravessado por fluxos de desejo, saberes, afetos e práticas.

Para sustentar esta perspectiva, é necessário o atravessamento dos conceitos de territorialização e desterritorialização, conforme desenvolvidos por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010). Em termos gerais, a territorialização, segundo Deleuze (1997), refere-se ao processo pelo qual as sociedades, os indivíduos e as instituições estabelecem limites e estruturas definidas em suas experiências e práticas. É o ato de criar territórios, fronteiras ou estruturas que definem e delimitam a existência.

Essa territorialização pode ocorrer sobre diferentes estratos e segmentaridades dos espaços, produto de um arranjo social, cultural e político. Pois toda atividade consiste em formar territórios, seja em abandoná-los ou ao sai-los, mesmo ao refazê-la, são produtos de territórios. Um urso desde seu registro de nascimento, desterritorializa sua pata anterior; ao arrancar sua pata anterior, ele a arranca da terra para fazer dela uma mão, e a reterritorializa sobre galhos e utensílios. “Um bastão, por sua vez, é um galho desterritorializado”. Cada corpo, nas menores experiências, de qualquer idade, como nas maiores provações, produz um território para si, “suporta ou carrega desterritorializações, e se reterritorializa quase sobre qualquer coisa, lembrança, fetiche ou sonho.” (Deleuze e Guattari, 1991, p. 66).

De fato, é nesse movimento que a filosofia se inscreve, não como reflexão sobre o que está dado, mas como produção que acompanha e participa desses processos. Em Deleuze e Guattari (2012), a filosofia não se orienta pela busca de fundamentos ou pela estabilização do pensamento, mas pela criação de conceitos que emergem no próprio movimento da vida, operando como modos de apreensão e intervenção no real. Nesse sentido, pensar não é fixar, mas acompanhar variações,

traçar linhas, sustentar deslocamentos. A filosofia, assim como os próprios processos de territorialização e desterritorialização, não se ancora em formas estáveis, mas se constitui como prática que atravessa os territórios, abrindo-os, tencionando-os e produzindo outras possibilidades de existência. Não se trata, portanto, apenas de refletir sobre o mundo, mas de participar de sua produção, criando condições para que novos modos de viver e pensar possam emergir.

A ênfase no movimento des-reterritorializante⁶, construída por Deleuze e Guattari (2010), abrange tanto um sentido onto-epistemológico — um território em constante fazer-se, vir-a-ser — quanto sociológico, como destaca Haesbaert (2011). Afinal, como nos lembra Antonioli (1999, p. 53), "toda prática do pensamento deleuziano é um processo de desterritorialização, de passagem perpétua de um território a outro", rompendo os limites entre estética, ética e política.

Deleuze (1997) argumenta que a territorialização não é um processo estático, mas dinâmico. Ela se adapta constantemente às mudanças nos espaços, nas relações de poder e nas condições sociais. E esses processos de territorialização não são exclusivamente construtivos, pois a produção de territórios implica, simultaneamente, movimentos de desterritorialização: linhas de fuga, devir-outros, reconfigurações contínuas. Trata-se de uma lógica afirmativa, uma micropolítica ativa que, como observa Haesbaert (2011), envolve sempre desterritorializações simultâneas e potentes.

O território, nesse sentido, não é um espaço fixo ou um dado prévio. É um campo de forças em constante tensão e transformação: forma-se, desfaz-se, desloca-se, recombina-se.

Essa dinâmica entre territorialização e desterritorialização é fundamental para pensarmos a educação na contemporaneidade. Como destaca Silvio Gallo (2017), educar é justamente abrir brechas nos territórios instituídos, criar linhas de fuga que permitam a emergência de novas subjetividades, novas maneiras de existir e de aprender. Segundo o autor:

"Educar é produzir deslocamentos: deslocamentos em relação ao que está instituído, em relação ao já sabido, em relação ao já dito. Educar é desterritorializar sujeitos e práticas para que novos territórios possam ser traçados." (Gallo, 2017, p. 54)

⁶ O conceito de desterritorialização foi inicialmente formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2010) como parte dos movimentos contínuos de desconstrução de territórios. Rogério Haesbaert (2011), ao ampliar esta concepção para o campo das ciências humanas, reforça que não existe desterritorialização sem reterritorialização: todo processo de desterritorialização implica a constituição simultânea ou subsequente de novos territórios. Ou seja, ao mesmo tempo que um território é desconstruído, outro se esboça, ainda que de modo precário, instável ou transitório. A territorialização é, portanto, um processo dinâmico, movente, que nunca se estabiliza definitivamente, expressando as forças de diferenciação e recomposição constantes nos espaços sociais, culturais e subjetivos.

Assim, nesta tese, a educação é processo de territorialização e desterritorialização que constitui seus múltiplos modos de existência, em que, seu campo, esse contexto, não é apenas um local delimitado, nem apenas uma instituição reguladora de saberes. É um território vivo, atravessado por movimentos de captura e de criação, de reprodução e de invenção. É nesse território, tecido de linhas de fuga e de reterritorializações criativas, que esta pesquisa se inscreve: como cartografia de devires educativos em ato.

Diante desta concepção de educação como território em devir — atravessado por movimentos de territorialização e desterritorialização — torna-se necessário explicitar o eixo teórico-conceitual que orienta a tessitura desta tese. Não se trata de adotar um modelo epistemológico fechado, nem de estabelecer um sistema hierárquico de interpretação. Trata-se, antes, de sustentar um plano de leitura capaz de acompanhar processos, tensões e encontros tal como eles se apresentam no campo empírico cartografado.

Nesse sentido, esta pesquisa se orienta principalmente por dois vetores: a filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari e a ética dos afetos em Baruch Spinoza. Esses vetores não funcionam como “fundamentos” no sentido clássico, mas como operadores que permitem acompanhar a produção de modos de existência, a variação das potências e os deslocamentos que se dão nas experiências educativas descritas ao longo da tese.

Outros modos de existência e saber, presentes nas práticas, discursos e encontros que atravessam o campo, comparecem aqui não como um terceiro pilar epistemológico a ser sistematizado, mas como forças que tensionam, deslocam e ampliam a própria cartografia, fazendo com que os conceitos se mantenham em estado de abertura e experimentação. A composição proposta, portanto, não visa unificar perspectivas, mas sustentar um regime de conversação e de coimplicação, no qual a diferença opera como potência de pensamento e não como obstáculo a ser resolvido.

Longe de serem abordagens homogêneas, essas perspectivas dialogam entre si não na identidade, mas na diferença. E é no encontro entre suas singularidades que a tese compõe seus conceitos em ato, como ferramentas para a experimentação do pensamento, e não como categorias fechadas.

A filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari nos oferece uma epistemologia que se inscreve no campo do pós-estruturalismo⁷, caracterizada não pela desconstrução pura, mas pela criação de novos agenciamentos de pensamento. Estamos falando de uma epistemologia da criação, na qual o saber não é dado nem fixo: ele é produzido nos encontros, nas forças em movimento, nos fluxos que se atravessam em devir.

Deleuze e Guattari, ao recusarem a busca por fundamentos universais, propõem que todo saber é produzido e co-produzido, ou seja, emerge dos agenciamentos entre corpos, forças, discursos e instituições. Não há uma origem única: o conhecimento se constitui como um rizoma, feito de múltiplas conexões sem centro e sem hierarquia (Deleuze; Guattari, 2010).

É com base nesse movimento que fazemos uso, nesta tese, da epistemologia em devir: uma epistemologia do agenciamento, do território como processo e da desterritorialização como criação contínua. Como explicam os próprios autores: “Chamamos de agenciamento a máquina que liga, conecta, articula elementos heterogêneos para formar um conjunto funcional em constante variação” (Deleuze; Guattari, 2010, p. 91).

O agenciamento, portanto, não é uma estrutura estática, mas se atravessam e se transformam, formando novos modos de existência.

Essa concepção epistemológica conecta-se diretamente com a ontologia da diferença, proposta por Deleuze (1968). Para ele, o ser não é substância nem essência, mas variação contínua, diferença em si mesma, produção incessante de novos modos de existência. O “ser” é devir.

Nesse campo movente, pensar é cartografar forças, desenhar linhas de fuga, criar territórios provisórios e abrir esses territórios à desterritorialização, ao novo, ao possível, ao que ainda não é. Pensar a educação, assim, exige não fixá-la em formas estáveis, mas afirmá-la como processo de invenção: educação como devir, como potência de criação de mundos.

Ao lado de Deleuze e Guattari, a filosofia de Baruch Spinoza fornece outra linha vital para a tessitura desta tese. Usamos Spinoza aqui não como uma base apenas ética ou racional, mas como uma base de movimento, na qual a existência é atravessada pelo aumento ou diminuição da potência de agir — uma variação que se dá por meio dos afetos.

Em Spinoza, a potência (*potentia*) é a capacidade de um ser de perseverar e expandir sua própria existência (Spinoza, *Ética*, Parte III). Quando somos afetados de maneira que aumenta

⁷ O pós-estruturalismo, conforme apontado por Callinicos (1989), se caracteriza pela rejeição da busca de fundações epistemológicas sólidas e pela valorização da dispersão, multiplicidade e produção de sentido em movimento.

nossa potência de agir, experimentamos a alegria (*laetitia*); quando essa potência diminui, sentimos a tristeza (*tristitia*). A alegria, portanto, não é apenas um sentimento positivo, mas a marca de um crescimento na capacidade de ser e agir no mundo.

É através dessa dinâmica dos afetos, de encontros que aumentam ou diminuem nossa potência, que vinculamos a noção de alegria como conceito fundamental para esta tese. Assim, compreendemos o movimento dos corpos, das mentes e da natureza como um campo imanente de relações, sempre em transformação.

Epistemologicamente, Spinoza propõe uma epistemologia da imanência⁸: todo conhecimento é produzido dentro da própria natureza, sem recorrer a entidades transcendentais ou exteriores. Conhecer, para Spinoza, é aumentar a potência de existir. Como ele afirma: "O conhecimento do efeito depende e envolve o conhecimento da causa" (Spinoza, *Ética*, Parte I, Proposição 28). Isso implica que o saber não se separa da vida: conhecer é expandir a própria potência de existir: conhecer é expandir-se, é afirmar a própria existência em sua conexão com o todo.

Ontologicamente, Spinoza rompe com o dualismo cartesiano e propõe a unidade entre Deus e Natureza (*Deus sive Natura*). Para ele, existe apenas uma substância, expressando-se infinitamente em modos finitos. Cada ser é uma expressão dessa substância única, buscando perseverar em sua existência (*conatus*). Como afirma Spinoza: "Cada coisa, na medida em que existe, esforça-se por perseverar em seu ser" (Spinoza, *Ética*, Parte III, Proposição 6). Assim, todo ser está inevitavelmente em relação com outros seres: afetando e sendo afetado, compondo a realidade de modo imanente, sem separações hierárquicas.

Esse entendimento da existência como campo de afetos e potências torna Spinoza central para pensarmos uma educação que não seja mera transmissão de conteúdos, mas produção de encontros que aumentem a potência de existir dos sujeitos, expandindo a capacidade de criação e de vida em comum.

Um outro campo de pensamento atravessa esta tese não como eixo estruturante, mas como força de deslocamento: as cosmovisões dos povos originários. Elas não comparecem aqui como fundamento epistemológico equivalente, mas como encontros que tensionam e expandem o próprio plano de imanência no qual a pesquisa se move.

⁸ Spinoza não funda uma epistemologia moderna no sentido kantiano; ele propõe uma teoria do conhecimento fundamentada na imanência da natureza, em que conhecer é ampliar a potência de existir (Spinoza, *Ética*, Parte II).

Epistemologicamente, essas visões se situam naquilo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina *ecologia de saberes*⁹, e na noção de *pluriversalidade*¹⁰, proposta por Walter Mignolo (2014). Para Santos, a ecologia de saberes reconhece que “todo saber é incompleto no que respeita a outros saberes e que o mundo é constituído por uma pluralidade de conhecimentos, nenhum dos quais pode aspirar a constituir-se como saber único ou universal” (Santos, 2019, p. 50). Mignolo (2014), por sua vez, propõe a pluriversalidade como abertura ao diverso e ao inacabado, em contraposição às pretensões universalizantes do projeto moderno-colonial.

Contudo, nesta tese, as cosmovisões indígenas não são abordadas como teorias sistemáticas nem como objetos de análise epistemológica. Elas se configuram como territórios vivos de encontro, experiências que afetam o pensamento, produzem deslocamentos e ampliam o campo de problematização da pesquisa. A perspectiva decolonial que emerge desses encontros não busca substituir um paradigma por outro, mas operar pela lógica da diferença, abrindo possibilidades de convivência, criação e produção de mundo no interior do próprio processo investigativo.

Os Guarani, por exemplo, realizam o *nhemongaraí*, ritual de nomeação das crianças, no qual, pelo canto e pela palavra, cada ser é acolhido sem a necessidade de ser moldado por uma forma pré-existente; essa imagem — retomada aqui como intercessora — permite visibilizar uma compreensão da vida como potência em ato educativo (Krenak, 2024). Tal prática evidencia uma concepção do ser humano como potência em processo, recusando a lógica moderna de formação orientada à adaptação social. Assim, o projeto decolonial, segundo Segato (2014), implica “[...] ver a nação como heterogênea e hierárquica, acatar a perspectiva dos grupos não brancos, abrir-se criativamente à subversão dos campos disciplinares e estimular oportunidades para as textualidades não canônicas” (Segato, 2014, p. 345).

Nesta perspectiva, aquilo que nomeamos como decolonial não designa um tema nem uma identidade cultural a ser representada; designa um gesto de diferença: um modo de fazer variar o pensamento ao colocá-lo em contato com outros regimes de vida e de saber, em regime de

⁹ A ecologia de saberes, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2010), compreende que diferentes formas de conhecimento coexistem sem hierarquia absoluta, reconhecendo suas incompletudes recíprocas. Nesta tese, a noção é mobilizada como interlocução crítica que contribui para pensar a abertura do campo investigativo à pluralidade de experiências que atravessam o plano empírico cartografado, não constituindo fundamento epistemológico central.

¹⁰ A noção de pluriversalidade, desenvolvida por Walter Mignolo (2014), afirma a existência de múltiplos modos legítimos de conhecer e habitar o mundo, em oposição à universalidade epistemológica moderna. Neste trabalho, o conceito é utilizado como referência de diálogo crítico e campo de ressonância conceitual, e não como eixo estruturante da fundamentação teórica.

assimetria, sem reduzi-los à equivalência. Trata-se menos de substituir um modelo por outro do que de desterritorializar as evidências do pensamento moderno — suas pretensões de universalidade, neutralidade e medida única — abrindo um campo de experimentação onde o conhecimento não é captura, mas composição. A decolonialidade comparece, assim, como procedimento ético-político de pesquisa: prática de deslocamento e criação que faz da diferença uma potência produtiva do pensamento.

Importa sublinhar que os conceitos mobilizados a partir de Deleuze, Guattari e Spinoza, embora formulados no interior da tradição filosófica europeia, são aqui acionados não para reiterar modelos coloniais de pensamento, mas como operadores capazes de compor movimentos de ruptura, criação e devir, entrando em ressonância com experiências e saberes situados que tensionam e expandem o plano de imanência da pesquisa.

Em diálogo com essas experiências, tornam-se visíveis modos relacionais de existência nos quais não se estabelece separação rígida entre natureza e cultura, sujeito e objeto ou humano e não-humano. Como observa Viveiros de Castro (2009, p. 38), “os seres não compartilham uma mesma forma física, mas partilham uma mesma forma de alma; é a perspectiva que define o ser”. A realidade aparece, assim, menos como coleção de entidades isoladas e mais como trama viva de relações e perspectivismos.

Nesse campo de conversações, a tese não busca unificar perspectivas nem estabelecer equivalências epistemológicas, mas produzir zonas de vizinhança entre pensamentos que operam pela lógica da diferença¹¹. Esses encontros não produzem sínteses, mas intensificações, espaços onde ideias se tocam sem se homogeneizar, abrindo possibilidades inéditas de pensamento e ação.

Neste percurso, a educação será acompanhada em seu movimento, não de forma abstrata ou conceitual, mas situada no território da universidade pública. A universidade, aqui, não é tomada como objeto da crítica nem como estrutura a ser redimida, mas como território vivo — um campo de passagem onde os fluxos da educação, do desejo e da criação se agenciam. Como

¹¹ Por lógica da diferença, compreende-se, nesta tese, não uma oposição à identidade nos termos da tradição dialética, mas um modo de pensar que se constitui fora da lógica representacional de matriz socrático-platônica, na qual o pensamento opera por identidade, oposição e semelhança. Em diálogo com Nietzsche, Spinoza e, sobretudo, com a filosofia de Deleuze e Guattari, a diferença é afirmada como produção, como variação e como potência, não sendo derivada do negativo, mas constituindo-se como princípio positivo de criação de realidades e de modos de existência.

destacam Deleuze e Guattari (2010, p. 151), “o território é o lugar onde se inicia o movimento, mas nunca onde ele termina; ele se desfaz à medida que se afirmar”.¹²

Assim, o território universitário não será analisado como estrutura fixa, mas experimentado no plano de imanência por meio das percepções e dos sentidos cartografáveis nos agenciamentos da educação: suas capturas, suas linhas de fuga e seus devires. O que se acompanha, portanto, é a educação enquanto produção de potência e alegria, dimensão na qual ela será seguida em seus desdobramentos éticos, ontológicos e políticos.

É nesse campo movente, tecido por linhas de fuga, devires e produções de mundos, que se formula a tese central desta pesquisa. Mais do que analisar ou criticar dispositivos educacionais, propomos um deslocamento: mover os conceitos institucionalizados da educação, rompendo suas territorializações fixas para abrir espaço a novas formas de existência, saber e criação.

Apostamos, assim, na potência das conversações entre diferentes modos de pensamento que atravessam esta investigação. Não se trata de síntese nem de equivalência entre perspectivas, mas de composições que permitem desterritorializar conceitos hegemônicos da educação ocidental, desestabilizando-os para afirmar o novo, o imprevisto e a invenção.

Em outras palavras, o que esta tese afirma é: **o processo de singularização produz alegria a partir das próprias condições de existência**. Não se trata de um princípio normativo nem de um horizonte previamente estabelecido, mas do modo como certos encontros tornam possível a emergência de formas singulares de existir. A singularização não antecede a vida nem a orienta externamente; ela acontece no próprio movimento dos encontros, nas práticas e experiências que atravessam os modos de existir, que se estabelecem enquanto um vir-a-ser.

Tais processos não decorrem de modelos previamente definidos, nem de qualquer estrutura normativa exterior, mas das causas que se constituem nos encontros que compõem a existência. São os encontros que produzem variações nos modos de viver. A singularização, tal como pensada por Deleuze e Guattari (2010), opera como movimento de desterritorialização das formas estabilizadas, permitindo que novas subjetividades organizem as condições de coexistência no plano material, operando uma outra ontologia. Não se trata, portanto, de substituir estruturas, mas

¹² Viveiros de Castro (2009) descreve a ontologia relacional ameríndia como uma perspectiva na qual os seres compartilham alma e agência, sendo o ponto de vista aquilo que define o modo de existência, deslocando a dicotomia moderna entre natureza e cultura.

de acompanhar os deslocamentos pelos quais modos de vida passam a coexistir sob novas composições.

É nesse sentido que a alegria — em perspectiva espinosana — aparece como efeito ético dos encontros que aumentam a potência de agir. Ela não constitui origem nem finalidade do processo, mas emerge quando a desterritorialização torna possível a criação de modos singulares de existência. A alegria designa, assim, a variação de potência produzida pelas composições que afirmam a vida enquanto imanência.

A educação é compreendida, nesse contexto, como uma das dimensões nas quais tais processos tornam passíveis de serem acompanhados. Não é causa nem modelo desses movimentos, mas território onde os encontros podem ganhar materialidade, permitindo observar como a singularização se inscreve nas condições concretas de coexistência e como determinados arranjos tornam possível a produção imanente da vida.

Dessa forma, aquilo que aqui se afirma no plano ontológico não permanece restrito à abstração conceitual, mas torna-se perceptível quando certos encontros passam a reorganizar concretamente os modos de coexistência. Quando processos de singularização se efetivam, eles não apenas produzem variações subjetivas, mas instauram formas específicas de territorializar o mundo, nas quais a existência deixa de orientar-se pela lógica da captura, da acumulação ou da adaptação normativa, abrindo espaço para relações baseadas na composição, na reciprocidade e no cuidado. É nesse ponto que a dimensão empírica da pesquisa não aparece como ilustração da teoria, mas como campo onde tais processos se tornam visíveis enquanto modos de vida.

Nesse movimento, certos modos de existência encontrados no campo empírico ressoam com concepções de vida que recusam a lógica da acumulação e afirmam a existência em relação, cuidado e reciprocidade. Entre essas ressonâncias, destacam-se aproximações com o conceito de bem viver, presente em diferentes tradições indígenas, como o *sumak kawsay* e o *teko-porã*, compreendido aqui não como fundamento teórico da pesquisa, mas como expressão ética que evidencia outras formas possíveis de territorializar o mundo.

Assim, a educação não é concebida apenas como meio de instrução, ferramenta de ascensão social ou mecanismo de correção política. Ela é afirmada como valor em si mesma: prática de alegria, expansão da existência e reinvenção contínua do viver, pensar e habitar o mundo, como evoca Krenak (2020), ao convidar-nos a reencontrar a Terra não como recurso, mas como casa viva.

É esse movimento — ético, ontológico e epistemológico — que esta tese busca acompanhar: a emergência de uma educação da alegria em campos reais, na tessitura concreta da experiência universitária, onde novos territórios e novas subjetividades podem emergir.

Para acompanhar esses processos em sua complexidade e vitalidade, esta pesquisa adotou a cartografia como método e ética de investigação. Inspirada nas contribuições de Kastrup e Barros (2015), a cartografia aqui se aproxima da etnografia ao lançar mão da observação participante, permitindo ao pesquisador habitar o território da universidade pública e implicar-se nos processos que o atravessam. Esse procedimento confere visibilidade ao processo de construção coletiva do conhecimento, alinhando-se à proposta da tese **de afirmar a educação como produção de alegria e expansão da potência de agir**.

Neste sentido, acompanhar a emergência de uma educação da alegria exige não apenas observar ou descrever, mas seguir os traços do que está em devir. Por isso, a escolha da abordagem metodológica e epistemológica orienta-se pelas conversas anteriormente apresentadas. Diante das reflexões anteriores, emerge a necessidade de uma abordagem metodológica que vá além das estruturas fixas da ciência moderna. A cartografia, como propõem Kastrup (2020) e Rolnik e Guattari (1996), permite acompanhar processos, registrar afetos e mapear os agenciamentos que produzem mundos.

Essa abordagem qualitativa cartográfica inspira-se nos princípios rizomáticos de Deleuze e Guattari (2011): conectar, bifurcar, multiplicar. A cartografia não busca representar o que é, mas acompanhar o que está se tornando. Trata-se de uma prática de pesquisa implicada e relacional, na qual o pesquisador se inscreve nos territórios que percorre, habilita-se ao presente e segue os movimentos que emergem dos encontros. Nesse sentido, sua dimensão epistemológica não se organiza a partir de uma separação entre sujeito e objeto, mas se constitui no próprio campo, como processo de co-produção. O conhecimento não é anterior à experiência, nem exterior a ela, mas emerge das relações que se estabelecem, dos afetos que circulam e dos agenciamentos que se formam no decorrer da pesquisa. É nesse ponto que a noção de implicação se torna central, na medida em que o pesquisador não observa o campo à distância, mas o compõe, sendo simultaneamente afetado e produtor dos processos que acompanha.

Nessa direção, a produção de conhecimento não se dá por exterioridade analítica, mas por inserção nos circuitos de produção de subjetividade, nos quais não há um sujeito que analisa um objeto, mas uma multiplicidade de relações que se constituem em ato. Como indica Guattari

(1981), os processos não se organizam pela centralidade de uma posição, mas por sua capacidade de se engajar nos fluxos que atravessam o campo, fazendo da própria pesquisa um plano de produção.

Contudo, essa implicação não se realiza de forma isolada: é por meio da transversalidade que os processos se tornam possíveis, entendida como um plano de circulação de forças e relações que atravessam posições instituídas, rompendo com a lógica da análise centrada na oposição sujeito-objeto. A cartografia, assim, não se produz como descrição de um campo, mas como acompanhamento de processos em um circuito de afetos, no qual a pesquisa se faz com o campo e não sobre ele. (Guattari, 1981)

A partir do conceito de rizoma, torna-se possível deslocar a educação como território, desafiando os limites institucionais convencionais. Assim como um rizoma se ramifica sem centro e sem hierarquia, conectando-se em múltiplas direções, também a universidade é aqui compreendida como um campo movente, um plano de imanência onde múltiplos agenciamentos se enredam e se reinventam.

Nesse contexto, torna-se necessário mobilizar, de modo situado, os conceitos de agenciamento e de dispositivo para compreender os modos pelos quais a universidade produz e é produzida por forças que atravessam o campo educativo. Não se trata de erigi-los como fundamentos teóricos exclusivos da tese, mas de reconhecê-los como operadores analíticos do processo investigativo, sob a ótica da articulação entre processos macro e micropolíticos.

A partir da perspectiva deleuze-guattariana, os agenciamentos conformam redes de forças que compõem o plano da experiência, instaurando movimentos, afetos e modos de existência que não se limitam às estruturas instituídas. Como desenvolve Rolnik (2018), evidencia-se nesse processo educativo um campo micropolítico atravessado por disputas de sensibilidade, criação e invenção de si, um campo vibrátil em que subjetividades são produzidas e podem também se desviar, resistir e deslocar.

Nesse mesmo território, acionamos o conceito de dispositivo para evidenciar como certas práticas institucionais — avaliações, normas, currículos, regras e procedimentos — operam como engrenagens que moldam comportamentos e regulam formas de vida. Essa leitura dialoga com Foucault (2014; 2020), cuja análise das relações entre saber e poder ilumina o funcionamento dessas engrenagens institucionais. Entretanto, é precisamente no entrecruzamento entre dispositivos e agenciamentos que emergem fissuras, brechas e possibilidades de criação.

Assim, a universidade aparece como um campo tensionado por movimentos macropolíticos, que estabilizam normas e institucionalizam práticas, e por forças micropolíticas, que desestabilizam, inventam e produzem outros modos de aprender e existir. É nesse espaço vibrátil, entre captura e criação, que esta tese localiza sua investigação cartográfica.

Contudo, a universidade não é compreendida apenas como espaço de controle e regulação. Ela também opera como agenciamento, no sentido proposto por Deleuze e Guattari (2012), ao impulsionar encontros inesperados, conexões heterogêneas e procedimentos de invenção. O agenciamento não constitui estrutura fixa, mas composição provisória entre forças, matéria e signos que produz modos de vida, saber e subjetividade. Nesse registro, a educação deixa de funcionar como simples correia de transmissão e passa a constituir um campo de experimentação contínua, no qual o devir prevalece sobre a reprodução.

Ao observar o território universitário, torna-se evidente que agenciamentos e dispositivos não se opõem, mas coexistem, imbricam-se e tensionam o campo. Há forças molares — aquilo que Deleuze e Guattari (2012) nomeiam como o plano das formas que tendem à estabilidade, buscando definir, qualificar e organizar o mundo. Suely Rolnik (2018) denomina essa dimensão molar como o registro em que os modos de existir são modelizados e submetidos às exigências institucionais e sociais.

Ao mesmo tempo, há forças moleculares, operando no plano das intensidades, dos gestos mínimos e das variações quase imperceptíveis que atravessam corpos, afetos e práticas. Diferentemente da lógica molar, que estabiliza formas, o molecular constitui o registro do movimento, da invenção e do devir. Trata-se de um plano micropolítico onde emergem fissuras e deslocamentos capazes de instaurar novos modos de sentir, pensar e agir. Como afirmam Deleuze e Guattari (2012), o molecular é a dimensão vibrátil da existência, onde se produzem mutações subjetivas antes mesmo de serem capturadas por identidades ou categorias.

Portanto, todo processo educativo é atravessado por essa dupla dinâmica: enquanto certos arranjos produzem sujeições e modos padronizados de existir, outros engendram linhas de fuga que reinventam sensibilidades e repertórios de ação.

Essas tensões atravessam múltiplas dimensões: saberes disciplinares que encontram saberes insurgentes; currículos instituídos que se deparam com práticas vividas; normativas acadêmicas que convivem com gestos imprevisíveis, afetos e micro-invenções cotidianas. Os

territórios assim formados são simultaneamente capturantes e potenciadores: regulam, mas também criam; produzem limites e deixam entrever brechas.

É precisamente nesse plano vibrátil, onde forças instituídas e instituintes se entrecruzam no mesmo campo de imanência, que a cartografia se afirma como método e ética. Como enfatiza Kastrup (2020), o cartógrafo não observa de fora, mas se implica no próprio movimento, compondo com as forças que mapeia e produzindo, junto delas, condições para que novos mundos possam emergir.

Nesta jornada, o rizoma não é apenas metáfora, mas forma de pensar e escrever: lógica da multiplicidade, das interconexões e das rupturas com a linearidade. É nesse movimento rizomático que a pesquisa acompanha os percursos da alegria, atravessa zonas de passagem e reconhece territórios em disputa, propondo outras cartografias possíveis da educação enquanto criação de modos de existir e aprender.

Neste contexto, explicita-se que a tese opera simultaneamente entre dois planos co-engendrados: o plano molar e o plano molecular. No plano molar, acompanha-se a universidade enquanto dispositivo institucional, normas, currículos, políticas e instâncias formais de decisão. No plano molecular, seguem-se encontros, afetividades e invenções cotidianas pelas quais docentes, discentes e territórios se transformam mutuamente. Como lembram Deleuze e Guattari (2011), tais planos não existem isoladamente: atravessam-se e compõem realidades sempre em devir.

A cartografia realizada constitui, portanto, o exercício de acompanhar simultaneamente forças de organização e linhas de fuga. De um lado, seguem-se dispositivos que conformam o campo educativo; de outro, agenciamentos que o fazem vibrar, abrindo brechas de criação, alegria e bem-viver. A educação aparece, assim, como território em constante composição, onde instituído e instituinte se enroscam, ora reforçando o já dado, ora abrindo possibilidades para o que ainda não existe.

Além disso, a pesquisa se desenha a partir de duas posições de implicação que se entrelaçam: a perspectiva docente na graduação e a perspectiva discente na pós-graduação. Na graduação, a cartografia acompanha práticas pedagógicas, curriculares e extensionistas no Departamento de Administração da Universidade Estadual de Maringá. Na pós-graduação, acompanha-se a posição do discente-pesquisador implicado nos processos formativos do Programa de Pós-Graduação em Administração.

Essas duas posições não são compreendidas como identidades fixas, mas como linhas que se dobram uma sobre a outra, compondo um mesmo plano de imanência. Ensinar e aprender, pesquisar e ser pesquisado, orientar e ser orientado tornam-se movimentos que se confundem, formando um campo vibrátil de subjetivação.

A partir desse campo de composição, enuncia-se o objetivo central desta tese: **cartografar os processos de desterritorialização da educação no contexto da Universidade Estadual de Maringá como produção de alegria.**

Nesse percurso, a educação da alegria não se apresenta como proposição normativa nem como finalidade a ser alcançada, mas como efeito imanente dos processos acompanhados nesta pesquisa. À medida que tais processos se tornam acompanháveis no território universitário, delineiam-se os movimentos investigativos que orientam esta tese. É nesse plano que se enunciam os objetivos específicos apresentados a seguir.

Cartografar as dinâmicas molares e moleculares que configuram a educação no ensino superior na Universidade Estadual de Maringá, acompanhando os modos pelos quais formas estabilizadas e movimentos de variação e invenção territorializam e desterritorializam as práticas educativas.

Experimentar os agenciamentos da educação no ensino superior a partir da perspectiva docente no Departamento de Administração da Universidade Estadual de Maringá, acompanhando práticas pedagógicas, curriculares e afetivas que produzem modos singulares de ensinar e aprender.

Experimentar os agenciamentos da educação no ensino superior a partir da perspectiva discente do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá, acompanhando processos de aprendizagem, vivências formativas e práticas que emergem do encontro com o território universitário.

Essa cartografia não é traçada por um sujeito isolado, mas por uma multiplicidade de vozes, encontros e afetos que atravessam a experiência universitária. O texto que aqui se apresenta resulta de um percurso partilhado, escrito a muitas mãos, vivido por muitos corpos, experienciado em múltiplos tempos.

Como docentes e discentes da mesma instituição, reconhecemo-nos em posições que se entrecruzam. Não é possível delimitar com exatidão onde termina a perspectiva docente e onde começa a discente, pois ambas se implicam em um mesmo plano de composição. Nesse processo,

o que emerge não é uma voz única, mas um campo vibrátil de subjetividades que se afetam mutuamente, compondo um agenciamento coletivo.

A primeira pessoa do plural, portanto, não constitui escolha meramente retórica, mas expressão ética, política e ontológica dessa multiplicidade. A universidade, enquanto território, é aqui habitada por uma escrita que se constrói no entre — nos corredores, nas salas, nos silêncios e nos encontros. Como propõem Deleuze e Guattari (2012), trata-se de um fluxo contínuo de subjetivações e devires, no qual os papéis não permanecem fixos, mas se deslocam, deslizam e ressoam.

O ato de pesquisar, assim, inscreve-se no próprio plano de forças da universidade: uma instituição que, embora estruturada por dispositivos normativos, também se deixa atravessar por práticas inventivas, éticas e afetivas. A cartografia realizada nesta tese não se impõe sobre o campo, mas é produzida com ele e a partir dele, configurando-se como pesquisa-intervenção — um movimento de produção de sentidos, abertura de possibilidades e reinvenção de si e do mundo.

A tessitura que se segue nesta tese não obedece a uma linearidade tradicional. Em vez de capítulos encadeados por uma lógica progressiva, opta-se por uma estrutura rizomática, na qual cada território de escrita pode ser acessado de forma relativamente autônoma, a partir dos afetos, das inquietações e dos desejos do(a) leitor(a). Tal como propõe Kastrup (2007), na cartografia a escrita é conduzida pela potência dos encontros, e não por uma ordenação meramente formal. Cada parte aqui apresentada funciona como uma dobra do campo, uma entrada possível, um ponto de intensificação.

É importante destacar, assim, que esta tese não se propõe a oferecer uma totalidade fechada, mas uma cartografia viva, feita de travessias, zonas de vizinhança e fragmentos que se conectam por multiplicidade. A leitura não exige começo, meio e fim — ela pode bifurcar-se, recombinar-se, retornar ou saltar. Cada território da tese compõe um corpo que pulsa, e o leitor é convidado a caminhar junto, com liberdade de ritmo e direção.

Se esta tese apresentasse uma linearidade convencional, como um roteiro fixo, de início, meio e fim, poderíamos chamá-la de obra organizada em capítulos sucessivos. No entanto, como já sugerido anteriormente, optamos por produzir seu corpo como um território composto por entradas múltiplas, zonas de intensidade e zonas de vizinhança entre pensamentos, práticas e afetos.

Assim, convencionamos alguns capítulos introdutórios: o prólogo, que funciona como plano de imanência onde os pressupostos epistemológicos, metodológicos e ontológicos da pesquisa são traçados; esta própria introdução, que afirma a possibilidade de uma educação da alegria como devir e como potência de existir, assumindo o compromisso com uma produção de conhecimento que não busca apenas compreender, mas também criar; e a dobra teórica, onde se apresentam as multiplicidades conceituais que sustentam este trabalho. Esses capítulos configuram o primeiro movimento de composição do território da tese.

A partir daí, adentramos o campo dos procedimentos metodológicos rizomáticos, onde a cartografia ganha contornos operativos. Não se trata de uma metodologia simplesmente aplicada, mas vivida: ela se faz enquanto se anda, escreve e se encontra com o outro. A pesquisa não parte de uma estrutura previamente fixada, mas de um plano em constante devir, onde a observação participante, os registros afetivos, a escuta atenta e o estar implicado adquirem estatuto metodológico. Como lembram Kastrup e Barros (2020), a cartografia é também uma aposta ética: estar no campo como quem também é campo.

É a partir dessas bases — epistemológicas e metodológicas — que a tese avança para sua segunda dobra: a composição com a universidade como território vivo. A universidade é pensada aqui simultaneamente como dispositivo e agenciamento, campo de captura e de criação. Esse território analítico tensiona a ideia de que a instituição de ensino superior é apenas lugar de reprodução de saberes, evidenciando-a também como plano onde emergem linhas de fuga, subjetividades insurgentes e devires inesperados.

Na sequência, apresentam-se as cartografias em curso: entradas múltiplas traçadas a partir de experiências docentes e discentes, de extensões do corpo-sala ao corpo-cidade, de encontros e atravessamentos em espaços formais e informais da universidade. Cada cartografia não ilustra a teoria, mas constitui uma dobra dela, momentos em que o pensamento se faz prática e a prática se torna conceito. Essas cartografias não obedecem à cronologia nem à lógica cumulativa; cada uma constitui um território próprio cuja potência reside no que faz emergir.

Em seguida, surge outro deslocamento: a extensão universitária é apresentada não como apêndice da formação, mas como prática metodológica de abertura ao território. A extensão torna-se espaço onde a universidade pode reconfigurar sua função social, produzindo movimentos de desterritorialização e criação de saberes situados.

Por fim, a tese caminha para aquilo que denominamos cartografia final, não como conclusão, mas como campo de integração e transbordamento. Busca-se costurar os diferentes territórios traçados ao longo do trabalho sem fixá-los ou encerrá-los. Trata-se de um movimento de atravessamento das cartografias anteriores, um plano de composição onde as linhas traçadas possam reverberar e abrir novas possibilidades de existência e de educação. Uma cartografia que não conclui, mas continua — em outras práticas, encontros e mãos.

É, portanto, com essa disposição ética, afetiva e política que convidamos o(a) leitor(a) a seguir os caminhos desta tese, não como quem busca respostas definitivas, mas como quem se abre aos deslocamentos do pensamento.

Esta tese não oferece soluções nem pretende encerrar debates. Seu gesto é outro: produzir fissuras, abrir passagens e sustentar zonas de indiscernibilidade onde o pensamento possa respirar, e onde a educação possa afirmar-se como campo de criação, e não de mera reprodução.

A principal contribuição delineada nesta pesquisa consiste em sustentar a possibilidade de uma educação singularizante, compreendida como prática viva e situada em territórios reais. A alegria, aqui, não é euforia, mas expansão da potência de existir, produção de encontros que fazem vibrar o vivo, e não contra ele. A partir de Spinoza, compreende-se a alegria como afeto que aumenta a potência de agir; com Deleuze e Guattari, afirma-se que o pensamento nasce quando algo toca, atravessa e desloca.

A noção de bem-viver, presente em diferentes tradições originárias, como *sumak kawsay* e *teko porã*, aparece aqui não como fundamento epistemológico, mas como intercessora ética que reforça essa aposta em uma educação orientada pela relação, pela interdependência e pelo cuidado com o território. Ao aproximar alegria e bem-viver, esta tese coloca em ressonância a ética espinosana dos afetos com perspectivas relacionais da existência, afirmando uma educação que não forma para um fim exterior, mas que produz modos de existir em expansão de potência.

Esta tese é, portanto, um convite: convite para pensar, sentir e caminhar por outros territórios possíveis da educação. Um convite que não se encerra aqui, pois, como todo rizoma, o que se apresenta são apenas algumas linhas possíveis entre tantas outras ainda por traçar.

1.1. Justificativa e Contribuições da Pesquisa

A relevância desta pesquisa inscreve-se no campo da Administração, em especial nos Estudos Organizacionais e na Administração Pública, ao propor um deslocamento epistemológico e ontológico na forma de compreender a educação, a universidade e a produção do conhecimento. Tradicionalmente, esses campos têm sido marcados por abordagens que privilegiam a racionalidade instrumental, a eficiência organizacional e a centralidade de estruturas formais como elementos explicativos da realidade institucional. Ainda que tais perspectivas tenham contribuído significativamente para a consolidação da área, mostram-se, por vezes, limitadas para apreender a complexidade dos processos vivos que atravessam as organizações contemporâneas.

Nesse contexto, esta tese contribui ao introduzir a cartografia, inspirada no pensamento de Deleuze e Guattari, como uma possibilidade metodológica e epistemológica para o campo da Administração. Ao invés de operar pela representação de estruturas organizacionais estáveis, a cartografia permite acompanhar processos em movimento, evidenciando como as organizações se constituem como territórios atravessados por forças, afetos, disputas e devires. Tal abordagem amplia o horizonte dos Estudos Organizacionais ao deslocar o foco da análise de estruturas para a produção de processos, contribuindo para o fortalecimento de perspectivas que compreendem as organizações como fenômenos dinâmicos, relacionais e em constante transformação.

No âmbito da Administração Pública, a pesquisa também oferece uma contribuição relevante ao tensionar a compreensão da universidade enquanto instituição normativa e aparato de políticas públicas. Ao cartografar os processos educativos em suas dimensões docente e discente, a tese evidencia que a universidade não se reduz a sua função administrativa ou regulatória, mas se constitui como território vivo, no qual se produzem modos de existência, formas de saber e experiências que extrapolam os limites institucionais. Nesse sentido, a noção de desterritorialização permite compreender como práticas educativas podem deslocar lógicas burocráticas e produtivistas, abrindo espaço para a emergência de formas mais potentes de relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Além disso, a pesquisa contribui ao propor a alegria, a partir da ética dos afetos em Spinoza, como categoria analítica para a compreensão dos processos educativos no interior das organizações. Ao compreender a alegria como variação da potência de agir, a tese introduz uma dimensão ético-afetiva no campo da Administração, ainda pouco explorada, ampliando as possibilidades de análise para além de indicadores tradicionais de desempenho ou eficiência.

Trata-se, portanto, de reconhecer que as organizações não são apenas espaços de produção econômica ou administrativa, mas também campos de produção de subjetividade e de vida.

Por fim, a tese contribui ao articular ensino, pesquisa e extensão como dimensões indissociáveis da produção acadêmica, evidenciando que é na relação com o real, especialmente por meio da extensão, que a universidade se povoa e se reinventa. Ao destacar a importância dos encontros com a multiplicidade a partir dos territórios, a pesquisa reforça para o papel da universidade pública na produção de conhecimento situado, comprometido com as realidades sociais, políticas e econômicas que a atravessam.

Dessa forma, esta tese se insere no campo da Administração ao mesmo tempo em que contribui para tensionar seus referenciais teóricos, metodológicos e analíticos, ao afirmar a produção do conhecimento como processo vivo nas organizações e, em especial, na universidade pública, compreendida como território atravessado por processos de criação, desterritorialização e produção de alegria.

2. EPISTEMOLOGIA DA MULTIPLICIDADE: ENCONTROS, AGENCIAMENTOS E PRODUÇÃO DE SABER

A noção de multiplicidade transborda a simplicidade das categorias binárias, abraçando a complexidade inerente aos enunciados e diferenciando-se da noção de unidade ou identidade (Deleuze e Guattari, 1980). Assim, durante este percurso, torna-se fundamental compreender a realidade como composta por multiplicidades, configuradas por elementos heterogêneos e singulares, em constante relação e transformação. Esses elementos não são redutíveis a uma unidade ou totalidade, mas existem em múltiplas transações, sob diferentes formas de produção de afetos.

A multiplicidade, para Deleuze e Guattari (1980), é caracterizada pela diversidade, diferença e heterogeneidade. Ela se manifesta em todos os níveis da realidade, desde os objetos materiais até os conceitos abstratos. Contudo, mais do que uma descrição da realidade, a multiplicidade constitui um problema epistemológico: ela desloca a própria maneira de produzir conhecimento, recusando modelos baseados na representação, na identidade e na busca por fundamentos universais. Conhecer, nesse sentido, deixa de significar explicar a partir de um centro organizador e passa a implicar acompanhar processos, relações e variações.

Nesta seção, acompanhamos cada repertório em sua singularidade própria, valorizando a multiplicidade em si mesma, sem subordiná-la a um princípio unificador. Trata-se de reconhecer que o pensamento maquínico não se organiza necessariamente por síntese ou convergência, mas por encontros, tensões e composições provisórias.

Essa concepção de multiplicidade está ligada à ideia de que o mundo é composto por processos contínuos de diferenciação e singularização, nos quais os elementos se separam e se reúnem de novas maneiras, criando constantemente novas formas e relações. A multiplicidade, portanto, é dinâmica e fluida, diferenciando-se da ideia de uma realidade estática e homogênea. Ao afirmar tal perspectiva, desloca-se também a própria noção de ciência: não mais como busca por verdades fixas, mas como prática de experimentação e criação conceitual.

Nesse sentido, exploramos questões que se deslocam das estruturas tradicionais do pensamento acadêmico, buscando afirmar um devir acadêmico entendido não como ruptura exterior, mas como movimento interno de transformação dos próprios modos de pensar, pesquisar e existir na universidade. Os encontros com outros modos de vida e pensamento aparecem aqui não como fundamentos epistemológicos, mas como forças de deslocamento que tensionam e

expandem o campo conceitual da pesquisa, abrindo possibilidades para outras formas de produção de afetos e conhecimento.

Neste percurso, convidamos o(a) leitor(a) a acompanhar os movimentos conceituais que emergem dos diálogos entre Deleuze e Guattari com Spinoza, não como síntese conciliadora, mas como campo de experimentação filosófica. Trata-se menos de estabelecer convergências e mais de habitar tensões produtivas que permitam pensar a educação como processo vivo, em constante transformação.

Essa travessia pelos intrincados territórios do pensamento ganha corpo na própria escrita da tese, acontecendo enquanto processo e não apenas como representação. A linguagem, nesse movimento, torna-se também espaço de desterritorialização, rompendo com uma fundamentação teórica rigidamente estruturada para afirmar devires e possibilidades abertas. Assim, a escrita não aparece como exposição do pensamento, mas como parte constitutiva do próprio método, a cartografia.

São os modos de vida e os sentidos vinculados à constituição de outros territórios existenciais que aproximam esta discussão daquilo que Deleuze e Guattari (1997) nomearam como rizoma, uma outra lógica, a qual desloca a centralidade da unidade e da generalidade, para afirmar o pensamento como multiplicidade em movimento. É justamente nessa lógica rizomática que se inscrevem as reflexões sobre desejo, território e desterritorialização, aprofundadas.

Ao afirmar a multiplicidade como princípio epistemológico, este platô, agora delineado no plano ontológico da imanência, não busca encerrar uma fundamentação teórica, mas delinear as condições sob as quais os processos acompanhados nesta tese tornam-se pensáveis. Os descritos nos encontros com Deleuze e Guattari aparecem, assim, não como categoria analítica previamente definidas, mas como processos que emergem das próprias condições de existência, operando desterritorializações capazes de reorganizar modos de coexistência no plano material. Nesse horizonte, Spinoza não constitui ponto de partida normativo, mas oferece a leitura ética dos encontros que ampliam a potência de agir, permitindo compreender a alegria como efeito imanente desses processos.

Desse modo, este platô não se organiza como revisão de autores, mas como ótica de produção de uma inteligibilidade que tornam possível uma pesquisa em devir. Ao afirmar a multiplicidade como princípio de pensamento, delinea-se o campo conceitual a partir do qual os encontros podem ser acompanhados pela cartografia enquanto prática de pesquisa.

2.1. DESEJO, DESTERRITORIALIZAÇÃO E A RESISTÊNCIA DECOLONIAL

A filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari opera uma inflexão radical na maneira de compreender a realidade, estruturando-se a partir de conceitos como território, desterritorialização e desejo. Tais conceitos, ao recusarem visões fixas, universais e representacionais da existência, inauguram uma forma rizomática de pensar a vida, na qual conexões, fluxos e variações tornam-se elementos centrais para a compreensão dos modos de existir. Para os autores, o território não se restringe a um espaço geográfico ou físico, mas envolve dinâmicas culturais, políticas e subjetivas continuamente produzidas e reconfiguradas por processos simultâneos de territorialização e desterritorialização (Deleuze; Guattari, 2010). A desterritorialização, nesse sentido, não corresponde apenas a ruptura ou deslocamento, mas ao movimento pelo qual formas estabilizadas são atravessadas, abrindo condições para a emergência de novos modos de organização e sentido.

esse horizonte, o desejo ocupa posição central. Diferentemente das concepções tradicionais que o associam à falta ou à carência, em Deleuze e Guattari o desejo é compreendido como força afirmativa e produtiva. Não se orienta pela busca de um objeto ausente, mas opera como produção imanente de realidade. Trata-se de uma potência em ato, capaz de engendrar deslocamentos, conexões e novos modos de existência (Deleuze; Guattari, 2010). O desejo produz mundos, corpos, fluxos e máquinas sociais, deslocando a ontologia da escassez para uma ontologia da produção. É precisamente nesse deslocamento que se torna possível ampliar o campo de pensamento para além das categorias modernas que separam natureza, cultura e espiritualidade.

Enquanto modos próprios de saber e existência, essas cosmovisões desafiam a lógica antropocêntrica e dualista da modernidade ocidental ao afirmarem uma compreensão relacional da existência. Como aponta Krenak (2020), a separação entre humano e natureza constitui uma construção histórica da modernidade, cuja superação implica reconhecer a coexistência entre múltiplas formas de vida em redes interdependentes. Essa perspectiva aproxima-se da lógica rizomática proposta por Deleuze e Guattari, na medida em que ambas recusam hierarquias fixas e afirmam a primazia das conexões e dos processos.

Nesse contexto, o pensamento decolonial, especialmente nas formulações de Mignolo (2014), contribui para explicitar as implicações epistemológicas e políticas desses deslocamentos, ao reivindicar a pluriversalidade como crítica à universalidade eurocêntrica do conhecimento. A partir dessa chave, os conceitos deleuzo-guattarianos oferecem ferramentas conceituais capazes de

tensionar os efeitos ontológicos da colonização, permitindo compreender a desterritorialização não apenas como categoria filosófica, mas como movimento que abre possibilidades para a emergência de outros modos de existência e pensamento.

Assim, este platô não se organiza por aproximações entre repertórios, mas pela afirmação de um mesmo plano imanente em que território, desejo e desterritorialização operam como condições de pensamento. O que está em jogo não é comparar filosofias nem reunir perspectivas sob uma unidade, mas acompanhar como certas formas estabilizadas são atravessadas por movimentos que reconfiguram modos de coexistência no plano material. É a partir desse chão ontológico, território como composição, desterritorialização como variação interna às formas, desejo como produção, que se tornam pensáveis tanto os agenciamentos e suas capturas micropolíticas quanto as ressonâncias com existências territoriais que recusam a separação moderna entre humano, natureza e mundo. O viés decolonial emerge, então, não como lente aplicada, mas como implicação epistemológico-política desses deslocamentos: efeito de um pensamento que, ao seguir os encontros e as experimentações do território, tensiona regimes hegemônicos de saber e abre condições para modos singulares de existência e de pensamento.

2.1.1. Território e desterritorialização: ontologia do movimento

Em Deleuze e Guattari, o território não se define por coordenadas, limites geográficos ou por uma propriedade que se possui. Território é, antes, uma composição: um conjunto provisório de relações entre corpos, ritmos, gestos, enunciados, afetos e práticas que, ao se estabilizarem por um certo tempo, fazem existir um “modo de habitar” (Deleuze; Guattari, 2010). O território é um campo de forças no qual a vida se organiza e se reorganiza no interior de uma materialidade concreta. Um território existe quando um certo arranjo se torna sensível, quando um conjunto de relações passa a compor um “aqui”, um “entre”, uma maneira de coexistir.

Essa compreensão desloca o pensamento das categorias espaciais clássicas para uma ontologia das relações. Território não é o lugar¹³ em que algo ocorre, mas aquilo que se produz quando determinadas relações passam a fazer consistir um plano de existência. Por isso, ele é

¹³ O termo “lugar” não é empregado aqui em sentido geográfico, fenomenológico ou identitário, mas apenas como referência provisória à linguagem corrente. Na perspectiva deleuzo-guattariana, o território não corresponde a uma localização espacial fixa, mas a uma composição relacional de forças, ritmos e práticas que produzem modos de coexistência. Assim, território, nesta perspectiva, não é compreendido como espaço dado ou cenário da ação, mas como efeito de agenciamentos que configuram provisoriamente um plano de existência (Deleuze; Guattari, 1997; 2010).

inseparável de seus modos de expressão: há território onde há marca, repetição, ritmo, costume, regra, linguagem, hábito, não como camada simbólica sobreposta ao real, mas como dimensão constitutiva do próprio real (Deleuze; Guattari, 1997). Nesse horizonte, não é onde estamos, mas como estamos: que forças se articulam, que arranjos se estabilizam, que relações aumentam ou diminuem a capacidade de existir naquele conjunto.

É nesse ponto que a desterritorialização deixa de significar simples deslocamento, ruptura externa ou abandono de um espaço e passa a nomear o movimento pelo qual um território é atravessado por variações que desorganizam suas formas estabilizadas. Desterritorializar é fazer variar: é permitir que o território deixe de funcionar apenas como repetição de um arranjo dado e se exponha ao que nele pode diferir, proliferar, bifurcar, compor de outro modo (Deleuze; Guattari, 2010). Esse movimento não ocorre fora do território, mas em sua própria consistência e suas dimensões sociais, assim, um território desterritorializa quando aquilo que o mantinha coeso, seus códigos, seus ritmos, suas hierarquias, suas fronteiras sensíveis, deixa de capturar completamente as forças que o atravessam.

Por isso, desterritorialização e territorialização não se opõem como dois momentos separados, nem se distribuem como saída e retorno. Elas operam conjuntamente em todo território, ao se constituir, já contém linhas que o excedem; todo movimento de desterritorialização, ao abrir variações, também produz novas formas de consistência, isto é, novas territorializações (Deleuze; Guattari, 2010). O ponto decisivo é que a realidade, aqui, não é pensada como estrutura fixa, mas como campo de composição, o que existe são arranjos que se fazem e desfazem, intensidades que estabilizam e se deslocam, formas que se sustentam provisoriamente e se reconfiguram pela própria vida que as atravessa.

Essa ontologia do movimento desloca também o modo de compreender o que se chama forma. Forma, neste horizonte deleuze-guattariano, não é essência nem identidade, é um efeito de composição, um modo provisório de organizar coexistências no plano material¹⁴. É por isso que o território não se reduz a uma imagem do mundo, mas expressa uma maneira concreta de viver o

¹⁴ O termo *plano material* é empregado aqui em consonância com a noção deleuziana de plano de imanência, não se referindo à materialidade física ou empirista, mas ao campo de relações efetivas no qual corpos, afetos, práticas e enunciados coexistem e se produzem mutuamente. Em Deleuze, a imanência designa aquilo que existe por si e em si, sem recorrer a princípios exteriores ou transcendentais que expliquem ou fundamentem o real. Diferentemente da transcendência, que remete a instâncias superiores, essências ou fundamentos prévios, a imanência afirma que os modos de existência emergem das próprias relações que os constituem. Assim, o plano material corresponde ao plano das composições concretas da vida, onde se produzem encontros, variações e formas provisórias de organização do real (Deleuze, 2002; Deleuze; Guattari, 2010)

mundo: uma maneira de distribuir lugares, ritmos, acessos, falas, silêncios; uma maneira de produzir visibilidades e invisibilidades; uma maneira de sustentar ou impedir encontros. A desterritorialização, nesse sentido, não é uma mudança nem um gesto abstrato; ela é uma variação real nos modos de coexistência, capaz de deslocar o que se podia dizer, fazer, habitar e suportar naquele território.

Ao afirmar território e desterritorialização como operadores ontológicos, não buscamos descrever um objeto externo, mas delimitar as condições sob as quais o pensamento pode acompanhar processos sem reduzi-los a explicações por identidade, causalidade linear ou representação. O território é, aqui, entendido como composição existencial e material; a desterritorialização, como variação imanente que atravessa formas estabilizadas e reconfigura modos de coexistência. É sobre esse chão que se torna possível avançar para o desejo como produção, não como falta, e para os agenciamentos que, ao comporem territórios, podem tanto ampliar quanto capturar as forças que neles circulam (Deleuze; Guattari, 2010).

2.1.2. O desejo como produção: da falta à potência

Se o território, em Giles Deleuze e Felix Guattari, designa a composição provisória dos modos de existência, é o desejo que opera como força produtiva capaz de engendrar tais composições. Diferentemente das tradições filosóficas e psicanalíticas que compreenderam o desejo como expressão de falta, carência ou incompletude, a filosofia deleuze-guattariana propõe uma inflexão radical, em que o desejo não deriva da ausência, mas constitui uma potência afirmativa de produção do real. Em vez de remeter a um objeto perdido ou a um sentido oculto a ser interpretado, desejar é operar conexões, produzir acoplamentos, fazer circular fluxos; é, portanto, instaurar realidade no interior de um plano imanente. (Deleuze; Guattari, 2010).

Para os autores, essa inflexão aparece como deslocamento do desejo do campo da representação para o campo da produção. Desejar, segundo Deleuze e Guattari (2010) não significa preencher uma lacuna subjetiva, mas produzir agenciamentos que fazem existir determinados modos de vida. O desejo não aponta para algo exterior a si; ele é processo, operação, acontecimento produtivo. Por isso, não há separação entre desejo e realidade, o desejo produz o real ao mesmo tempo em que é produzido pelas relações que o atravessam. O que está em jogo não é interpretar o desejo, mas acompanhar o que ele faz existir, nesta dimensão, é permear quais conexões ele

compõe, que ritmos ele sustenta, que cortes ele produz, que territórios ele estabiliza e que variações ele torna possíveis (Deleuze; Guattari, 2010).

Essa mudança implica uma ruptura com as perspectivas que marcaram grande parte do pensamento moderno. Ao invés de compreender o sujeito como estrutura definida pela falta, Deleuze e Guattari (2010) afirmam uma ontologia da produção: corpos, instituições, linguagens e territórios emergem como efeitos de conexões desejanter. O desejo não pertence ao sujeito; ele circula entre corpos, práticas, dispositivos e fluxos, produzindo novas subjetividades, outros modos coletivos, que compõem, com o que os autores denominam de máquinas desejanter — sistemas de produção contínua que conectam o biológico, o social e o político no mesmo plano de imanência. Nessa perspectiva, torna-se decisivo desfazer a imagem do desejo como interioridade psicológica, pois o desejo opera no entre, ele se dá como relação, como acoplamento, como produção de coexistência no plano material. (Deleuze; Guattari, 2010).

As máquinas desejanter, contudo, não operam isoladamente. Elas funcionam em relação às máquinas sociais, compondo arranjos que organizam modos de existência e modos de enunciação. O desejo, assim, não é exterior às formações sociais, tampouco mero reflexo delas; ele participa diretamente de sua produção. É nesse ponto que o problema se desloca. Para os autores, não se trata de perguntar o que alguém deseja, mas de acompanhar como os fluxos desejanter são organizados, codificados, bloqueados ou liberados, e que efeitos isso produz na configuração dos territórios. O desejo, como produção, torna-se operador ontológico para pensar os movimentos de territorialização e desterritorialização: ele sustenta a consistência de um arranjo, mas também pode fazer variar suas formas, abrindo linhas de transformação por dentro do próprio território. (Deleuze; Guattari, 2010).

É nesse encontro entre máquinas desejanter e máquinas sociais que o conceito de agenciamento ganha centralidade. Em Deleuze e Guattari (2011), o agenciamento não é uma estrutura fixa nem uma identidade estável, mas uma composição provisória de forças, corpos, enunciados, práticas e afetos que se articulam em determinado momento para produzir modos de existência e de pensamento. Trata-se de um arranjo sempre contingente, ele pode ampliar a potência de agir, mas também capturar e redirecionar fluxos desejanter, estabilizando-os em formas reconhecíveis, funcionais e governáveis. Ao falar em agenciamentos coletivos de enunciação, não estamos descrevendo um nível discursivo separado do real, mas a própria dimensão em que território, linguagem, prática e afeto se compõem, produzindo visibilidades e

invisibilidades, acessos e interdições, possibilidades e impedimentos de encontro. (Deleuze; Guattari, 2010).

Nesse horizonte, o desejo não é moralmente bom nem naturalmente emancipador. Ele é produção, e justamente por isso, pode ser capturado. A questão, aqui, é acompanhar as condições de composição do desejo: os arranjos em que ele se torna repetição, medo e fechamento, e aqueles em que se torna variação, abertura e criação. É aqui que se anuncia a dimensão micropolítica, não como pequena política, mas como campo de disputa imanente aos próprios agenciamentos, isto é, às maneiras de organizar a sensibilidade, o corpo, a atenção, o ritmo e a possibilidade de ser afetado. (Deleuze; Guattari, 2010).

A micropolítica, nesse sentido, não se acrescenta ao desejo como um tema posterior, ela é inseparável da produção desejanter, porque todo agenciamento implica uma economia de afetos e uma gestão de fluxos. É por isso que a crítica deleuze-guattariana ao desejo como falta não é apenas uma divergência teórica com a psicanálise; ela é também um deslocamento ontológico e político - muda-se o que conta como real, muda-se o que conta como sujeito, muda-se o que conta como transformação. Em lugar de interpretar, neste horizonte, tratamos de experimentar; em lugar de explicar por modelos, tratamos de acompanhar composições; em lugar de buscarmos fundamentos, tratamos de sustentar variações. É nesse registro que o desejo se torna chave para compreendermos os processos de singularização, não como expressão de identidades prévias, mas como emergência de modos singulares de existência produzidos nos encontros — isto é, nos agenciamentos que fazem coexistir corpos, práticas e mundos no plano material. (Deleuze; Guattari, 2010).

2.1.3. Cosmologias originárias e a ampliação do plano de imanência

Se o desejo, em Deleuze e Guattari (2010), é produção imanente, e se todo agenciamento implica uma economia de afetos e de fluxos, essa condição não permanece abstrata nem suspensa em um plano puramente conceitual. Ela transita nos territórios que habitamos e que nos atravessam, compondo os modos pelos quais formas de vida — políticas, sociais e históricas — se organizam e fazem variar o próprio campo do pensável. O desejo, nesse sentido, não se limita a uma dinâmica interior do sujeito, ele circula nas práticas, nas instituições, nos modos de habitar a terra, nos vínculos que sustentam a existência comum.

Os territórios tornam-se, assim, campos de produção do real. Neles se articulam regimes de sensibilidade, formas de avaliação dos encontros e modos de composição da vida coletiva. Cada território distribui relações entre corpos, práticas, linguagens e mundos possíveis. É nesse nível concreto que o desejo deixa de aparecer como categoria abstrata e passa a ser reconhecido como força que organiza e reconfigura as condições de coexistência (Rolnik, 2010).

E quanto a essa discussão, que se habitam em territórios que constituem as Américas, torna-se possível perceber que a produção desejante se articula também a histórias longas de disputa, destruição e reinvenção de modos de existir. A colonização não foi apenas um processo político ou econômico (Mignolo, 2014); ela implicou a reorganização das formas de sensibilidade e dos modos de relação com a terra, instaurando regimes de separação entre humano e natureza, entre sujeito e mundo. Ainda assim, essa reorganização não se completa plenamente, ela é movente (Haesbeart, 1999). Persiste, em diferentes territórios, modos de existência nos quais a terra não aparece como recurso ou cenário, mas como relação viva que sustenta as condições de coexistência, territorializando a própria dimensão.

Nesses modos de territorializar, a vida se organiza por redes de interdependência que envolvem humanos e não humanos, memória, linguagem, cuidado, espiritualidade e trabalho. O território não é objeto exterior à sociedade, mas condição mesma de sua continuidade (Deleuze e Guattari, 2011). A terra participa da produção da vida coletiva, e a existência se sustenta pela manutenção dos vínculos que tornam possível habitar o mundo. Não se trata da descrição de um outro mundo apartado do nosso, mas da afirmação de modos distintos de consistir o próprio mundo (Krenak, 2020).

Essa diferença torna visível que o desejo pode se organizar segundo economias diversas. Em vez de orientar-se pela lógica da extração e da acumulação, certos territórios sustentam práticas de reciprocidade, pertencimento e responsabilidade com a terra. O que se produz nesses contextos não é uma moral alternativa, mas um regime distinto de composição da vida. Trata-se de formas de existência nas quais a separação moderna entre sujeito autônomo e natureza objetificada simplesmente não organiza a experiência.

Quando Krenak (2020) critica a ideia de humanidade separada da Terra, o que está em jogo não é apenas uma denúncia política, mas uma crítica ontológica ao modo moderno de produzir o mundo como objeto. Essa separação instituiu um regime de sensibilidade incapaz de coexistir com aquilo que não pode ser reduzido a recurso. Nesse sentido, sua reflexão evidencia como

determinados modos de existência mantêm vivas outras formas de relação com a terra, nas quais a continuidade da vida depende da qualidade dos vínculos que sustentam o território.

Essa dimensão aparece de maneira particularmente clara na noção de teko-porã, frequentemente associada ao bem viver. Mais do que um conceito normativo, ela expressa uma orientação ética inscrita na própria experiência territorial: a vida se produz na consistência dos encontros, na qualidade das relações e no cuidado com as condições que tornam possível continuar existindo em comum. O território, nesse contexto, não é apenas espaço físico, mas campo sensível onde se avalia continuamente o que fortalece ou enfraquece a vida. (Rolnik, 2018)

Neste sentido, seguindo este *imaginarium* imanente, Rolnik (2018) permite aprofundar o nas camadas sem deslocá-lo para o interior de uma psicologia individual. Ao insistir que o inconsciente é atravessado por forças históricas e que a colonização também opera no plano sensível, a autora evidencia como determinados regimes capturam a potência criativa do desejo e a reconvertem em instrumento de exploração. Aquilo que a autora descreve como cafetinagem dos fluxos desejantes nomeia precisamente o modo como dispositivos sociais e econômicos reorientam afetos, percepções e formas de coexistência (Rolnik, 2018; 2022).

Nesse plano, torna-se possível compreender que a disputa pelos territórios não ocorre apenas no nível institucional ou jurídico, mas também na manutenção cotidiana das práticas que sustentam a vida. Ritos, narrativas, deslocamentos, formas de cuidado e modos de avaliar os encontros constituem micropolíticas que impedem que o território seja reduzido a objeto ou mercadoria. A existência territorial torna-se, assim, uma prática de resistência inscrita nos próprios modos de viver.

Mais do que oferecer modelos alternativos, esses modos de existência tornam visível que o desejo, em Deleuze e Guattari (2010), produz outras formas de mundo. Evidenciam que diferentes regimes de sensibilidade organizam diferentes maneiras de coexistir com a terra, com os outros e com aquilo que nos atravessa. Nesse sentido, o território não apenas abriga a vida social, mas participa ativamente da produção dos mundos possíveis que nela se tornam pensáveis.

2.1.4 Desterritorialização e pluriversalidade: implicações imanentes de um horizonte decolonial

Se a produção desejante se inscreve nos territórios e se os territórios são composições provisórias de relações, forças e afetos, torna-se inevitável reconhecer que diferentes formas de existência produzem diferentes modos de mundo. O plano de imanência não é um espaço neutro

ou abstrato; ele se constitui nas práticas históricas pelas quais a vida se organiza, se estabiliza e se transforma.

É nesse sentido que a ontologia proposta por Deleuze e Guattari desloca o pensamento da busca por fundamentos universais para o acompanhamento das multiplicidades concretas que compõem o real. Ao recusarem a transcendência como princípio organizador do mundo, os autores não propõem um novo centro normativo, mas afirmam que a realidade se produz por agenciamentos singulares, sempre situados e atravessados por relações de força (Deleuze; Guattari, 2010).

Esse deslocamento possui consequências decisivas. Se não há instância transcendente capaz de hierarquizar modos de existência, tampouco se sustenta a pretensão de que um único regime de racionalidade possa reivindicar validade universal. O real aparece, então, como campo de composições múltiplas, nas quais diferentes modos de habitar a terra produzem diferentes regimes de saber, sensibilidade e organização da vida. É importante lembrar que Deleuze e Guattari escrevem a partir de um território específico — a Europa, marcada por sua própria história filosófica e política. Ainda assim, o plano de imanência que mobilizam não permanece restrito a esse horizonte. Ao deslocar o pensamento para a produção concreta das multiplicidades, sua filosofia se abre para diferentes territórios, e diferentes campos do pensável. Quando essa nos deslocamos, para territorializar essa produção a partir dos próprios territórios, geograficamente a América-do-Sul, a língua o Português – e infinitos dialetos, ao social a academia, entre tantas experimentações, assim, torna visível que a produção do mundo nunca foi homogênea: diferentes modos de vida persistem e reinventam relações entre terra, comunidade e existência.

Nesse contexto, a desterritorialização não se reduz a um conceito abstrato da filosofia contemporânea. Ela compreende enquanto movimento pela qual formas estabilizadas de mundo se tornam suscetíveis à variação. Desterritorializar não significa dissolver territórios, mas abrir suas composições à emergência de outras possibilidades de existência (Deleuze e Guattari, 2010).

É nesse ponto que o pensamento decolonial encontra uma afinidade ontológica com essa filosofia da imanência. Quando Quijano (2000) identifica a colonialidade do poder como estrutura que universaliza um modo específico de organizar saber, raça e economia, e quando Mignolo (2014) propõe a pluriversalidade como crítica à universalidade eurocêntrica, o que se coloca em questão é precisamente a ideia de que o mundo possa ser reduzido a um único horizonte de realidade. A pluriversalidade, nesse sentido, não designa a simples coexistência de culturas ou

identidades. Ela aponta para a existência de múltiplos regimes de mundo, produzidos por composições territoriais distintas. Não se trata de relativismo nem de fragmentação, mas do reconhecimento de que o real se constitui por multiplicidades que não se deixam subsumir a um centro único de validação.

Nesse horizonte, reflexões como as de Ailton Krenak (2020; 2023) tornam visível que a separação moderna entre humanidade e natureza não é uma condição universal da experiência, mas o resultado histórico de um modo específico de organizar o mundo. O chamado retorno à Terra, longe de expressar nostalgia ou regressão, indica a reinserção do humano nas redes de interdependência que tornam possível a continuidade da vida.

Essa reinserção converge com a lógica imanente do desejo afirmativo. O desejo, entendido como produção de realidade, não busca salvação em instâncias transcendentais nem se orienta pela promessa de um fundamento exterior. Ele se afirma na composição concreta das relações que sustentam a vida. Quando territórios se reorganizam em torno de vínculos de pertencimento, reciprocidade e cuidado com a terra, o desejo deixa de operar sob a lógica da falta e passa a afirmar modos de existência capazes de sustentar a continuidade do mundo.

Sob essa perspectiva, o que aqui se denomina horizonte decolonial não aparece como suplemento externo à filosofia deleuze-guattariana. Ele emerge como implicação imanente de um pensamento que recusa centros fixos, essências universais e fundamentos transcendentais. Ao afirmar que o real é produzido por agenciamentos múltiplos, torna-se possível reconhecer que diferentes modos de existência não são variações periféricas de um centro, mas expressões legítimas da própria produção do mundo.

A crítica à colonialidade, nesse contexto, deixa de ser apenas denúncia histórica e passa a operar também como questão ontológica. Não se trata apenas de perguntar quem domina ou quem resiste, mas de interrogar quais formas de composição estamos sustentando, quais regimes de sensibilidade organizam nossos territórios e quais fluxos desejantes são capturados ou liberados nos modos de vida que produzimos.

A desterritorialização, assim, não atua apenas como conceito filosófico, mas como operador crítico que permite acompanhar o deslocamento dos regimes hegemônicos de verdade. Ao tensionar a universalidade abstrata e afirmar a multiplicidade imanente das formas de existência, torna-se, nos horizontes de Deleuze e Guattari (2010), por dimensões territoriais

*descolonizadores*¹⁵, reconhecer que o mundo não se organiza a partir de um centro único, mas se compõe por camadas coexistentes de realidade.

Esse movimento não conduz a uma síntese conciliadora nem a um novo universal. Ele abre espaço para acompanhar como diferentes territórios produzem suas próprias formas de vida, suas próprias avaliações do que fortalece ou enfraquece a existência. É nesse ponto que o problema da potência se torna inevitável.¹⁶

É nesse nível que a filosofia de Spinoza oferece a gramática mais rigorosa da potência. Não se trata de abandonar o horizonte deleuze-guattariano, mas de aprofundá-lo. Se em Deleuze e Guattari (2010) o desejo aparece como produção imanente de realidade, em Spinoza (2000) a potência se manifesta como variação concreta da capacidade de existir.

¹⁵ O uso do termo *descolonizadores* neste trabalho não pretende instituir uma nova categoria conceitual consolidada na literatura, mas operar como um gesto analítico inspirado na própria tradição deleuze-guattariana de criação conceitual. Como afirmam Deleuze e Guattari (1992), a filosofia não consiste apenas em interpretar o mundo, mas em inventar conceitos capazes de acompanhar os movimentos do real. Nesse sentido, os conceitos não são descobertos como entidades já dadas, mas criados como ferramentas para tornar pensáveis determinados processos. A própria noção de desterritorialização surge nesse horizonte como conceito inventado para nomear processos de deslocamento das formas estabilizadas de organização social, semiótica e desejanse. No sentido clássico da filosofia de Deleuze e Guattari, a desterritorialização designa movimentos de ruptura ou deslocamento em relação a um território, frequentemente acompanhados por processos de reterritorialização, nos quais novas formas de organização se estabilizam. O capitalismo, por exemplo, opera continuamente por desterritorializações dos fluxos sociais e econômicos, ao mesmo tempo em que reinscreve esses fluxos em novos dispositivos de captura. Entretanto, quando observamos as dinâmicas históricas das sociedades coloniais e pós-coloniais nas Américas, torna-se possível perceber um outro tipo de movimento: não apenas a variação interna dos territórios sociais, mas a possibilidade de abandono das formas de captura que sustentam determinadas organizações coloniais da vida. Nesse contexto, o termo *descolonizadores* é mobilizado para indicar processos em que a desterritorialização não conduz imediatamente a uma nova reterritorialização dentro do mesmo regime de poder, mas abre linhas de fuga que rompem com as lógicas de captura colonial e capitalista. Essa distinção torna-se particularmente relevante quando considerada à luz das reflexões de Suely Rolnik (2018; 2022), que descreve o modo como o capitalismo contemporâneo opera pela captura ou cafunização dos fluxos desejanse, reorientando a potência criativa da vida para regimes de exploração e consumo. Sob essa perspectiva, determinados movimentos de desterritorialização podem permanecer inteiramente inscritos na lógica do capital, apenas reorganizando os fluxos de desejo sem alterar o regime de captura que os governa. A noção proposta aqui busca nomear um movimento distinto: processos nos quais a ruptura territorial implica também o abandono das formas sociais e sensíveis que sustentam essa captura. Trata-se menos de reorganizar o território social existente e mais de deslocar a própria condição de pertencimento a esse regime de mundo. Em termos figurativos, poder-se-ia dizer que se trata de retirar a “roupagem” social produzida pela colonialidade e reinscrever a existência nas relações concretas que ligam o humano à terra e às condições materiais da vida. Esse movimento não deve ser confundido com nostalgia de uma origem perdida. Ao contrário, ele indica a abertura de linhas de existência que reativam vínculos fundamentais entre corpo, território e mundo. Nesse sentido, a descolonização aparece menos como retorno a um passado e mais como gesto de inserção na condição terrestre que constitui a própria existência humana — aquilo que, em última instância, caracteriza a experiência histórica do *Homo sapiens sapiens*.

¹⁶ Pois, se os territórios são composições de forças e se o desejo produz realidade, torna-se necessário compreender o que sustenta uma composição e o que a faz variar. Que encontros ampliam a vida? Que relações a restringem? Que formas de organização produzem territórios capazes de afirmar a existência? Responder a essas questões exige deslocar o problema do desejo para o plano mais elementar das relações: o plano dos afetos.

Assim, o que acompanhamos é justamente esse desdobramento: da produção desejante à variação afetiva da potência; das composições territoriais à ética dos encontros; do plano ontológico das multiplicidades à avaliação concreta das formas de vida.

2.2. SPINOZA E OS HORIZONTES DO BEM-VIVER: potência, afetos e imanência

A filosofia de Baruch de Spinoza (1632-1677) apresenta uma visão radicalmente inovadora, fundamentada na ideia de que Deus e Natureza são uma única substância (*Deus sive Natura*). Essa abordagem imanente rompe com os paradigmas transcendentais da tradição cartesiana e oferece uma ética pautada no aumento da potência de agir, na busca pela alegria e na interconexão entre todos os seres (Spinoza, 2023). Sob a ótica de um contexto contemporâneo, os conceitos espinosanos ressoa em reflexões a partir de sua ética vivenciada na sustentabilidade de um bem-viver, a qual as cosmologias de povos originários, compartilham desta visão holística um modelo de existência humana à natureza.

A noção de alegria – *Laetitia*¹⁷ - central na filosofia espinosana, é definida como o aumento da potência do ser, resultado de afecções positivas que ampliam a capacidade de existir e agir (Spinoza, 2023). Essas afecções, por sua vez, são as modificações corporais e mentais causadas pelas interações entre os seres, destacando a relação intrínseca entre o indivíduo e seu entorno. Como destaca Chauí (1999), "a alegria, em Spinoza, não é apenas um sentimento individual, mas a base de uma convivência ética que valoriza a potência coletiva". Nesse sentido, a ética espinosana oferece uma alternativa à fragmentação moderna, propondo um retorno à imanência, onde a Natureza é compreendida como uma unidade que permeia todas as coisas.

Nesse horizonte, torna-se indispensável recuperar a arquitetura ético-ontológica que sustenta a própria noção de potência em Spinoza. O *conatus* — o esforço de cada coisa para perseverar em seu ser — não é um instinto de sobrevivência, mas a expressão da própria essência enquanto potência de existir (Spinoza, 2023). Essa potência (*potentia*), entretanto, não se confunde com *potestas*: enquanto a primeira diz respeito à capacidade de agir segundo a natureza própria, a segunda refere-se às forças externas que limitam, regulam ou capturam a potência de um corpo ou de uma coletividade. Como mostra Deleuze (2002), a ética espinosana é justamente o movimento

¹⁷ Em *Ética*, Spinoza define **Laetitia** (alegria) como o aumento da potência de existir e agir, resultado de afecções que expandem as capacidades do ser. Diferentemente da concepção comum de alegria como um estado emocional passageiro, na filosofia espinosana, trata-se de um processo ético e ontológico que se relaciona diretamente com a liberdade e a afirmação da vida. A alegria é, assim, um movimento ativo que potencializa o indivíduo e as coletividades, conectando-se à noção de *conatus*, o esforço essencial para perseverar no ser.

de diferenciação entre o que aumenta (*potentia*) e o que diminui (*potestas*) a força de existir. É nesse intervalo que a alegria se torna critério político e epistemológico: ela indica quando a vida se expande, quando o pensamento encontra condições de criação e quando os corpos se conectam de modo a produzir mais mundo. Essa distinção é crucial para compreender a cartografia desta pesquisa, pois permite ler a universidade como campo atravessado por forças que ampliam ou restringem as possibilidades de viver, aprender e imaginar.

Spinoza define os afetos como afecções corporais que podem aumentar, ajudar, diminuir ou contrariar a potência de ação do corpo. Ele também argumenta que os afetos são as ideias dessas afecções corporais (Spinoza, Parte II, Definição 3, 1677; 2020). Assim, enquanto todo afeto é uma afecção corporal, nem toda afecção corporal é um afeto. A distinção entre afetos e afecções reside na capacidade dos afetos de influenciar a potência de agir do corpo. Uma afecção é considerada um afeto somente se tiver um impacto sobre a potência de agir do corpo (Jaquet, 2013 p. 129).

Essa compreensão espinosana da potência encontra uma ressonância profunda nas cosmologias ameríndias, especialmente no perspectivismo descrito por Viveiros de Castro (2009). Se para Spinoza toda expressão da substância é imanência, para os povos originários a imanência também é relacional: cada ser — humano ou não humano — ocupa uma perspectiva que não é fixa, mas atravessada por afetos, modos de vida e possibilidades éticas. O ponto comum que atravessa esses repertórios é que a vida não é dividida entre natureza e cultura, sujeito e objeto, humano e não humano: tudo é relação. O bem-viver, como afirmam Acosta (2016) e Krenak (2020), não consiste em adaptar-se às estruturas do mundo moderno, mas em sustentar uma forma de existência que preserve a potência coletiva e a reciprocidade entre os seres. Assim como em Spinoza, a ética não é prescritiva, mas afirmativa: é na expansão da potência, na alegria que conecta corpos e mundos, que se funda uma prática de convivência e criação. Por isso, o perspectivismo indígena, ao deslocar o humano do centro e afirmar a multiplicidade de modos de existir, aproxima-se tanto da ontologia da imanência quanto do devir deleuziano. Ambos recusam identidades fixas e propõem uma ética que emerge dos encontros — uma ética que produz mundo.

As afecções à base de tristeza se encadeiam, portanto, umas nas outras e preenchem nosso poder de ser afetado. Elas o fazem, porém, de tal maneira que nossa potência de agir diminui cada vez mais e tende para seu mais baixo grau” (Deleuze, 2012, p. 166)

Os afetos, conforme compreendidos por Spinoza, referem-se às variações das potências de agir dos corpos, resultantes das interações com outros corpos. Nesse contexto, o processo de

afeição desempenha um papel crucial na coleta de dados cartográficos, pois permite que identifiquemos as influências mútuas e as transformações que ocorrem nos encontros entre os participantes da pesquisa e o ambiente investigado (Spinoza, 2023, III, Def. 3, p. 98).

Os afetos de alegria e tristeza desempenham um papel central na filosofia de Spinoza (2008). A alegria surge quando uma afecção nos leva a um estado de maior potência, aproximando-nos do mundo e de nós mesmos. De experiências como o encontro com um ente querido, a satisfação das necessidades básicas ou a apreciação de uma obra de arte podem nos proporcionar momentos de alegria, nos tornando mais próximos da plenitude de ser e agir.

Por outro lado, a tristeza se manifesta quando uma afecção nos leva a um estado de menor potência, afastando-nos do mundo e limitando nossa capacidade de agir. Encontros que nos causam desconforto, dor física ou emocional, ou que nos impedem de realizar nossos desejos podem nos levar a estados de tristeza, restringindo nossa liberdade e vitalidade. (Espinoza, 2008)

Spinoza nos convida a compreender a dinâmica dos afetos não apenas como uma experiência individual, mas também como um fenômeno político e social. Os encontros que podemos ter e os afetos que experimentamos são moldados tanto pela constituição de nosso corpo quanto pelo espaço que estamos inseridos. Assim, os afetos não são apenas manifestações individuais, mas também refletem as relações de poder e as estruturas sociais que nos cercam. (Espinoza, 2008)

A partir dos afetos primários de alegria e tristeza, derivam-se todos os outros afetos. O amor, por exemplo, surge da alegria acompanhada de uma causa externa, enquanto o ódio nasce da tristeza acompanhada de uma causa externa. Esses afetos refletem-se em nossas ideias, e a mente tem a capacidade de pensar tanto mais quanto mais variadas forem as afecções que experimentamos.

No entanto, nem todos os afetos são passivos. Enquanto os afetos passivos, ou paixões, ocorrem quando não somos a causa de nossos afetos e estamos sujeitos aos encontros que nos afetam, os afetos ativos, ou ações, surgem quando somos a causa de nossos afetos e agimos de acordo com nossa natureza, buscando sempre aumentar nossa potência de agir e experimentar a alegria de viver.

Marilena Chaui, em *A Nervura do Real* (1999), amplia essa leitura ao destacar a importância da liberdade espinosana, entendida como o conhecimento racional das causas naturais e a superação das paixões tristes. Para Chaui, a filosofia de Spinoza não apenas subverte os

dualismos da modernidade, mas também propõe uma ética da alegria que sustenta práticas políticas voltadas ao bem comum. Essa interpretação conecta-se com propostas contemporâneas, como o bem-viver defendido por Alberto Acosta (2016), que, embora parta de outro contexto, compartilha com Espinoza a valorização da convivência harmônica.

A ética espinosana não apenas propõe a alegria como um aumento da potência de agir, mas também estabelece uma visão política e social onde a cooperação é o centro de uma vida ética. Segundo Spinoza, as ações guiadas pela razão são aquelas que visam a preservação da comunidade, reconhecendo que o bem de cada indivíduo está intrinsecamente ligado ao bem comum (SPINOZA, 2023). Essa visão se alinha às propostas de bem-viver, que rompem com a lógica individualista do sistema capitalista, como defendem autores como Acosta (2016) e Krenak (2020).

Alberto Acosta (2016), ao apresentar o bem-viver, destaca que a harmonia é alcançada não pela acumulação de bens, mas pela convivência sustentável entre os seres humanos e a natureza. Essa proposta é uma crítica direta ao modelo de desenvolvimento capitalista, que prioriza o lucro em detrimento da vida coletiva e do equilíbrio ecológico. Acosta argumenta que, "enquanto o capitalismo considera a natureza um recurso a ser explorado, o bem-viver a reconhece como um sujeito com quem devemos conviver" (Acosta, 2016, p. 92). Essa visão encontra paralelos na ontologia espinosana, que dissolve as barreiras entre o humano e o natural ao propor que tudo é expressão de uma única substância.

Enquanto Acosta (2016) descreve o bem-viver como uma ruptura com os paradigmas de progresso material, Krenak (2020) apresenta uma visão crítica sobre o antropocentrismo, ressaltando a importância de coexistir com outras formas de vida. Em *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*, Krenak destaca que "retomar o diálogo com Gaia é também reencontrar a nossa potência coletiva de imaginar outros futuros" (Krenak, 2020, p. 62). Essa perspectiva ecoa a ética espinosana, que defende a potência como uma força criativa que emerge das relações entre seres, numa dinâmica que prioriza a convivência harmônica. Como mostram Chauí (1999), Jaquet (2013) e Deleuze (2002), os afetos espinosanos não apenas moldam as experiências individuais, mas também estruturam práticas sociais baseadas na convivência e na ampliação da potência coletiva. Essa abordagem conecta-se diretamente com o bem-viver, que privilegia uma convivência ética e sustentável.

O que nos permite propor uma alternativa radical às narrativas de progresso baseadas na exploração e acumulação. Acosta (2016) argumenta que a sustentabilidade verdadeira só pode ser alcançada em um modelo ético que valorize a convivência, a diversidade e o respeito mútuo entre os seres. Para o autor, o “bem-viver não é um conceito estático, mas um processo em constante construção, que exige a reavaliação contínua de nossas relações sociais, culturais e ambientais” (Acosta, 2016, p. 88).

Essa visão de bem-viver não apenas se alinha à ética de Spinoza, mas também complementa as reflexões de Marilena Chaui (1999), que vê na alegria espinosana um fundamento para práticas políticas transformadoras. Chaui (2011) destaca que a liberdade, para Spinoza, não é uma abstração, mas um estado que só pode ser alcançado por meio do entendimento racional e da cooperação coletiva

Neste sentido, o conceito de bem-viver, como demonstra Acosta (2016), propõe um horizonte ético que rompe com os paradigmas capitalistas, modernistas e comunistas, buscando uma convivência baseada na diversidade cultural e ecológica. Para Acosta, “o bem-viver não implica viver melhor às custas do outro, mas construir uma convivência em que a sustentabilidade ética e ambiental seja central” (Acosta, 2016, p. 47). Assim, essa cosmologia enfatiza o equilíbrio com a Terra e as relações de reciprocidade. Nesta ótica, segundo Krenak (2020), ao criticarmos a separação moderna entre humano e natureza, devemos propor um retorno ao equilíbrio com Gaia como condição para a sobrevivência da humanidade. De maneira semelhante, Davi Kopenawa (2015), apresenta a espiritualidade Yanomami como uma alternativa à destruição ambiental e à exploração social promovida pelo modelo colonial.

As cosmologias indígenas, especialmente o *teko-porã* dos Guarani (Rolnik, 2023), as visões Yanomami descritas por Kopenawa (2015), a produção de vida que confluem entre a natureza e a humanidade seguida pelo povo *Botocudo* descritas por Krenak (2020), como entre muitos outros autores, compartilham uma concepção de mundo onde a espiritualidade e a vida cotidiana estão interligadas. Para Kopenawa (2015), a Terra é um ser vivo e consciente, cuja harmonia é essencial para a sobrevivência humana. Assim, como a noção de Natureza enquanto substância única em Spinoza. Ao afirmar que “tudo o que existe é uma modificação da substância divina”, Spinoza (2023, p. 108) oferece uma base que dialoga e atravessa às epistemologias antropocenas, que produz a marca da nossa presença sob o corpo da terra.

A ética espinosana, ao reconhecer a Natureza como uma expressão divina, e conectar as cosmovisões, convoca ao pensamento sustentável e plural, como uma forma de superar os limites do pensamento ocidental, a qual, segundo Viveiros de Castro (2009), permite um perspectivismo ameríndio, que enfatiza a multiplicidade de modos de existir.

Eduardo Viveiros de Castro (2009), em sua teoria do perspectivismo ameríndio, reforça essa interconexão ao destacar que os povos indígenas veem os humanos e não-humanos como partes de uma mesma rede de relações. Para ele, essa visão subverte a separação moderna entre sujeito e objeto, aproximando-se da ontologia espinosana. Viveiros de Castro (2009, p. 75) observa que “a multiplicidade de perspectivas é uma afirmação da imanência, onde não há hierarquias fixas, mas uma constante negociação entre os seres”.

Castro (2009) nos sugere que essa multiplicidade questiona a lógica universalista da modernidade, abrindo espaço para um diálogo com a imanência espinosana, que reconhece a diversidade de modos como expressões da mesma substância. O que nos oferta uma base para descolonizar o pensamento, questionando as hierarquias impostas pelas epistemologias eurocêntricas. Antônio Negri (2007), em sua leitura política de Spinoza, argumenta que a potência coletiva é uma força subversiva que desafia as estruturas opressivas e promove práticas de resistência. Essa perspectiva encontra eco nas cosmologias indígenas, que, como argumenta Vilaça (2018), oferecem epistemologias alternativas que valorizam a interdependência e a pluralidade.

Assim, Castro (2009) reforça essa ideia ao destacar que as cosmologias ameríndias não operam com dicotomias rígidas, como sujeito/objeto ou cultura/natureza, mas reconhecem a multiplicidade de perspectivas como um princípio organizador. Essa abordagem é fundamental para repensar as relações humanas em um mundo marcado por crises.

Além disso, a ética de Spinoza (2023) encontra ressonância em práticas e debates contemporâneos. Deleuze (2020) argumenta que a filosofia de Spinoza é uma ontologia da diferença, que reconhece a multiplicidade como uma expressão da unidade. Essa visão é especialmente relevante no contexto atual, onde a diversidade cultural e ecológica é frequentemente ameaçada por práticas homogeneizadoras. Neste sentido, ao explorarmos como as afecções espinosanas moldam as dinâmicas sociais e políticas, como descritas em Chaúí (1999), podemos, por meio da ética da alegria, repensar as relações humanas em termos de cooperação e empatia, princípios que são centrais tanto na filosofia espinosana quanto nas práticas de bem-viver descritas por Acosta (2016) e Krenak (2023).

Neste sentido, ao integrarmos as perspectivas decoloniais à filosofia de Spinoza podemos ressignificar sua ética a partir do contexto da diversidade cultural e das epistemologias do Sul, para repensarmos na coexistência entre as culturas humanas e o mundo natural.

Assim, ao atravessarmos a filosofia da imanência em Spinoza, a ontologia rizomática de Deleuze e Guattari, a crítica micropolítica proposta por Rolnik e as cosmopolíticas ameríndias — não como fundamento teórico, mas como horizonte ontológico que reverbera outras formas de existência — torna-se possível compreender que a educação não se reduz a uma instituição ou a um aparato normativo. Ela constitui um campo vivo de forças, atravessado por afetos, devires e disputas.

Os territórios educativos que a universidade produz e habita são sempre compostos simultaneamente por formas molares — estabilizadoras, institucionais, disciplinares — e por forças moleculares — inventivas, sensíveis e criadoras. Essa dupla dinâmica, como mostram Deleuze e Guattari (2012), não se resolve em síntese, mas produz movimentos contínuos de desterritorialização e reterritorialização, nos quais a potência do desejo se expressa como criação de mundos possíveis.

Nesse contexto, o bem-viver não aparece apenas como ideal ético ou projeto político. Ele emerge como horizonte de produção de existência, manifestando-se nos modos pelos quais se aprende, se ensina e se habita a universidade. Entre a captura institucional e as linhas de criação que atravessam a vida acadêmica, entre as tristezas que diminuem a potência e as alegrias que ampliam a capacidade de agir, desenham-se territórios educativos em permanente variação.

É nesse entre — entre norma e devir, entre captura e criação — que esta tese situa sua investigação.

Por essa razão, torna-se necessário um método capaz de acompanhar processos, intensidades e variações, e não apenas representar estruturas estabilizadas. A cartografia, nesse sentido, não se apresenta como técnica de observação, mas como ética e modo de pesquisa: acompanhar os movimentos do vivido, seguir os fluxos que atravessam sujeitos, instituições e territórios, e mapear os encontros que aumentam ou diminuem a potência de agir.

É sobre essa base — filosófica, ética e política — que se sustentam os procedimentos metodológicos rizomáticos que orientam o percurso desta pesquisa.

3. MÉTODO CARTOGRÁFICO E SEUS PROCESSOS

Nesta pesquisa, adotamos o método cartográfico, ancorado na fluidez e na multiplicidade do pensamento rizomático, conforme delineado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012) e desenvolvido metodologicamente nas pesquisas cartográficas propostas por Passos, Kastrup e Escóssia (2009). Esse método não se organiza por linhas fixas ou hierárquicas, mas acompanha conexões, agenciamentos e deslocamentos que emergem no próprio ato de pesquisar. Como registrado em caderno de campo (2024):

"Assim como houve momentos em que a máquina-universidade é produção e produzida, territorializante e desterritorializante... um movimento contínuo em que nos perdemos entre a linguagem. Mas nos perder, talvez, seja a base para a construção de uma outra estética, um deslocamento... uma cartografia."

A proposta metodológica aqui apresentada não busca representar uma realidade fixa ou estável, mas acompanhar processos em curso, fluxos e movimentos que configuram o espaço-tempo da universidade e desdobram territórios existenciais em constante transformação.

Assim, adotar o pensamento rizomático implica romper com estruturas de pesquisa que se assemelham a árvores ou raízes, onde há pontos fixos de partida e chegada rompendo com modelos arborescentes de pensamento que organizam o conhecimento de forma hierárquica (Deleuze; Guattari, 2012). No rizoma, não existem pontos privilegiados ou posições centrais, mas sim linhas que conectam múltiplos elementos em uma rede de intensidades e conexões. Como afirmam Deleuze e Guattari (2012), o rizoma não propõe uma hierarquia entre seus elementos, mas oferece um modo de compreender o mundo como um conjunto de relações dinâmicas:

“Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. [...] Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha.” (Deleuze e Guattari, 2012, p. 22)

No contexto desta tese, o rizoma se apresenta como operador conceitual que permite acompanhar os processos educacionais na Universidade Estadual de Maringá. A educação, enquanto prática e vivência, é aqui entendida como fluxo contínuo de encontros, afetos e produções que se territorializam e desterritorializam no cotidiano universitário.

O rizoma permite que as pesquisas rompam com a busca de uma verdade estática, deslocando-se para o mapeamento de multiplicidades e a criação de novas subjetividades. Não há aqui distinção entre linhas boas ou más, mas a atenção ao que cada linha pode produzir em termos de encontros, afetos e movimentos. Essa abordagem implica uma ética da pesquisa, que não se

limita a observar e descrever, mas se engaja ativamente nos processos que acompanha. Como afirmam Deleuze e Guattari (2012, p. 23):

“Os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta uma de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras.”

Esse enfoque nos permite pensar a universidade como um campo de forças, onde as subjetividades são constantemente produzidas e atravessadas por linhas de conexão que vão além do espaço físico. A pesquisa se torna um ato de viver e experienciar o território que se deseja investigar. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão spinozana segundo a qual os corpos existem sempre em relação, compondo encontros que podem ampliar ou reduzir a potência de agir (Spinoza, 2009).

A cartografia, como método rizomático, conforme proposto por Passos, Kastrup e Escóssia (2009), não se propõe a fixar ou cristalizar o objeto de pesquisa, mas sim a acompanhar os processos em sua imanência. É um método em constante devir, que se adapta às linhas de força que emergem no campo de investigação. Nesse sentido, a cartografia opera como uma prática de escuta, atenção e criação, que permite traçar os contornos dos territórios em transformação. Por fim, a abordagem metodológica rizomática, articulada pela cartografia, não representa um simples registro dos fenômenos observados, mas uma prática criativa que possibilita a emergência de novas formas de pensar, viver e pesquisar a educação. A cartografia implica acompanhar processos, registrar movimentos e produzir mapas que expressem as transformações do território investigado (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

3.1. Implicações da abordagem rizomática na pesquisa

Adotar uma abordagem rizomática significa romper com paradigmas tradicionais de pesquisa, conforme discutido por Deleuze e Guattari (2012), desafiando estruturas lineares e hierárquicas para adentrar um campo movido por multiplicidades, conexões e heterogeneidades. Nesta perspectiva, o objeto de estudo não é fixo ou pré-determinado, mas emerge das conexões que se estabelecem durante o processo investigativo, sendo constantemente (re)configurado pelos encontros, afetos e fluxos que o atravessam. Essa perspectiva aproxima-se da compreensão cartográfica segundo a qual o campo de pesquisa se produz ao longo do próprio processo investigativo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

Ao longo desta pesquisa, a ausência de pontos fixos ou posições predeterminadas nos levou a abandonar noções tradicionais de pesquisa baseadas em causa e efeito, ou mesmo em dicotomias rígidas entre sujeito e objeto. Em vez disso, nos engajamos em um processo de mapeamento dinâmico, guiado pelo princípio da multiplicidade, que permite a coexistência de diversas dimensões, sem a necessidade de uma centralidade ou unidade. Como destacam Deleuze e Guattari (2012):

“Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo.” (Deleuze e Guattari, 2012, p. 23)

Esse princípio convida à construção de uma pesquisa que valoriza as conexões entre elementos heterogêneos, reconhecendo que cada linha traçada no rizoma é, ao mesmo tempo, singular e coletiva. Não há linhas boas ou más, mas possibilidades de criação que dependem do contexto, do momento e das forças que as atravessam. Assim, a cartografia emerge como uma ferramenta metodológica potente para, por meio de uma abordagem rizomática, coproduzir agenciamentos – sejam eles homogêneos ou heterogêneos – e mapear as forças que constituem os territórios da subjetividade.

Um dos principais impactos da abordagem rizomática está na reconfiguração da compreensão do espaço-tempo da pesquisa. Essa reconfiguração dialoga com a noção de produção de subjetividade, na qual os processos sociais e institucionais participam da constituição dos modos de existir (Guattari; Rolnik, 1989). Diferentemente das metodologias tradicionais que buscam linearidade e previsibilidade, o método rizomático nos desafia a reconhecer e explorar as múltiplas trajetórias que se cruzam, se entrelaçam e se transformam ao longo do processo investigativo.

Nesse sentido, as conexões que emergem de um rizoma não são apenas evidências ou dados a serem coletados, mas potências criativas que nos convidam a pensar de forma disruptiva e aberta. Como Deleuze e Guattari (2012) argumentam no princípio de conexão e heterogeneidade:

“Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. [...] Cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas.” (Deleuze e Guattari, 2012, p. 22)

Ao aplicar esse princípio à pesquisa, somos constantemente desafiados a reconhecer as interseções entre discursos, práticas e materialidades, sem cair na armadilha de reduzi-los a uma única interpretação ou narrativa. Essa postura requer um olhar atento às nuances e às contradições do campo, permitindo que as múltiplas vozes e forças se expressem em sua complexidade.

Assim, para além de sua potência metodológica, a abordagem rizomática também nos convoca a revisitar a ética da pesquisa. A cartografia exige a implicação do pesquisador no campo investigado, assumindo que a produção do conhecimento ocorre a partir das relações estabelecidas no território (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Isso implica adotar uma postura aberta e receptiva, que valoriza a escuta ativa e o engajamento sensível com o campo de estudo. Nesse sentido, o pesquisador não ocupa a posição de observador externo ao campo investigado. A cartografia implica acompanhar processos dos quais o próprio pesquisador participa, assim como as implicações do território na pesquisa. O conhecimento não emerge de uma posição de distanciamento, mas das relações estabelecidas entre pesquisador, campo e sujeitos envolvidos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Guattari; Rolnik, 1989).

Nesse contexto, a prática da cartografia – enquanto método rizomático – nos convida a territorializar o campo de forma imersiva, permitindo que os encontros afetivos moldem o percurso da pesquisa. Como Deleuze e Guattari (2012) apontam, a pragmática rizomática não busca representar ou interpretar o campo, mas traçar linhas que conectem múltiplos elementos e criem novas possibilidades de pensar, viver e pesquisar.

Contudo, adotar uma abordagem rizomática não significa apenas substituir métodos tradicionais por um novo conjunto de técnicas, mas sim transformar a forma como concebemos a própria pesquisa. Essa transformação traz desafios significativos, como a necessidade de lidar com a imprevisibilidade e a fluidez do campo, mas também abre horizontes para uma compreensão mais profunda e abrangente dos fenômenos estudados.

Ao aplicar esse enfoque na Universidade Estadual de Maringá, percebemos como a Educação, e seus processos educacionais são moldados por forças políticas, sociais e subjetivas que operam em múltiplos níveis. A pesquisa rizomática, portanto, não apenas registra esses processos, mas os acompanha em sua imanência, traçando mapas que capturam sua dinâmica e sua potência transformadora.

3.2. Cartografia e os processos de produção de subjetividade

Adotar uma cartografia como abordagem metodológica implica reconhecer que os processos de produção de subjetividade são dinâmicos, múltiplos e atravessados por forças heterogêneas. Esses processos não podem ser reduzidos às categorias tradicionais de pesquisa quantitativa ou qualitativa, que frequentemente impõem limites rígidos às formas de compreender o mundo social e humano. Ao contrário, eles requerem abordagens que capturem a riqueza das interações, dos encontros e dos fluxos que atravessam os territórios investigados (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009; Barros; Kastrup, 2015).

No contexto desta pesquisa, a cartografia emerge como uma ferramenta essencial para experienciar, vivenciar e apreender os territórios existenciais da Universidade Estadual de Maringá, onde as dinâmicas acadêmicas, sociais e afetivas se manifestam de maneira única. Essa abordagem nos convida a habitar o campo como cartógrafos, não como observadores externos, mas como participantes sensíveis e ativos, atentos às nuances e complexidades que moldam a subjetividade. Aqui, olhares, escutas, movimentos corporais, sensações e afetos tornam-se dados fundamentais, pois é através desses elementos que os encontros se materializam e produzem significados. Essa posição implica reconhecer a implicação do pesquisador no campo investigado, entendendo que o conhecimento emerge das relações estabelecidas no território da pesquisa (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

Historicamente, a pesquisa em ciências humanas tem sido moldada por dicotomias que dividem o campo investigativo entre quantitativo e qualitativo, ou entre objetividade e subjetividade, herdadas de modelos representacionais de produção do conhecimento (Deleuze, 2006). Contudo, ao abordar os processos de produção de subjetividade, essas divisões se mostram insuficientes. Como propõe Barros e Kastrup (2020), a cartografia ultrapassa essas fronteiras, buscando acompanhar os processos em sua multiplicidade e imanência, sem tentar aprisioná-los em categorias predefinidas.

Essa superação das dicotomias é fundamental para compreendermos que a subjetividade não é apenas um fenômeno interno ou psicológico, mas um campo de forças que conecta indivíduos, máquinas, espaços e discursos. Essa concepção dialoga com a noção de produção de subjetividade proposta por Guattari (1992), segundo a qual os modos de existir são produzidos nas relações entre indivíduos, instituições, máquinas sociais e fluxos de desejo. Como destacam Guattari e Rolnik (1989):

“Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes.”(Guattari; Rolnik, 1989, p. 23)

Assim, a subjetividade é vista como uma produção coletiva, que emerge dos agenciamentos entre forças heterogêneas. Ao investigar esses processos, a cartografia nos convida a mapear não apenas as composições físicas e materiais dos territórios, mas também os fluxos que atravessam os sujeitos e os territórios.

No contexto da Universidade Estadual de Maringá, os processos de subjetivação são atravessados por forças que não operam exclusivamente como micropolíticas ativas, mas também como linhas reativas que se manifestam em notas, normas, regulamentos, calendários acadêmicos, semestres letivos, monografias e trabalhos de conclusão de curso. Essas forças podem ser compreendidas como linhas que compõem os territórios institucionais e que participam da produção das formas de vida que emergem no espaço universitário (Deleuze; Guattari, 2012). Esses elementos, muitas vezes vistos como estruturantes e imobilizantes, habitam o mesmo espaço de fluxos e deslocamentos. A universidade é simultaneamente territorializada e desterritorializada, abrindo-se para movimentos de ruptura, reinvenção e resistência.

Nesse território compartilhado, enquanto espaço de produção de subjetividade, a educação não se reduz a uma prática normativa ou instrumental. Ela emerge como um plano de forças, onde uma aula, inicialmente planejada, pode se transformar em outra coisa, deslocando-se por meio do encontro. Nesse processo, as hierarquias se dissolvem, os papéis de docente e discente se confundem, e as formas tradicionais de linguagem e nomeação perdem sua centralidade. O professor deixa de existir como figura fixa e linear, tornando-se algo que pode ser chamado de amigo, o próprio nome ou, até mesmo, ser identificado por novas formas e nomes, criados a partir das interações e dos afetos que atravessam o espaço-tempo acadêmico.

Como argumenta Beloti (2014), é nesses encontros que a vida se constitui em sua heterogeneidade, resistindo às forças de homogeneização que frequentemente rebaixam a potência de agir. Nesse sentido, a cartografia nos permite captar não apenas as formas de vida que emergem nos interstícios, margens e fluxos, mas também os embates e tensões que se produzem na coexistência de linhas ativas e reativas, categorias que remetem à filosofia de Spinoza e à distinção entre afetos que ampliam ou reduzem a potência de agir (Spinoza, 2009).

Desse modo, a universidade é compreendida não apenas como uma máquina institucional que regula, organiza e normatiza, mas também como um espaço de [...] produção de agenciamentos coletivos, conceito central na filosofia de Deleuze e Guattari para compreender a articulação entre corpos, discursos e instituições (Deleuze; Guattari, 2012). São nesses agenciamentos que a linguagem acadêmica e institucional se encontra com as práticas cotidianas, reinventando os territórios e propondo novas formas de subjetivação.

Ao nos engajarmos no campo da pesquisa cartográfica, reconhecemos que ele não é um espaço estático ou fixo, mas uma zona de passagem, onde subjetividades se encontram, se confrontam e se transformam. Inspirados por Deleuze (2002) e Spinoza (2009), percebemos que o campo é um plano comum de forças, onde corpos e mentes se entrelaçam, gerando uma rede de interações que desafia as noções tradicionais de territorialidade.

E a cartografia, então, nos permite enxergar a universidade como um campo de forças múltiplas, em que as normas e os regulamentos coexistem com os deslocamentos, as rupturas e os encontros. É nesse plano que as relações se constroem, as subjetividades se reconfiguram e os territórios se tornam espaços de criação, onde a palavra aula pode dar lugar a fluxo, e onde os limites entre ensinar e aprender se diluem, criando novas possibilidades de ser e estar. “Do ponto de vista micropolítico, qualquer praxis pode ser ou não policialesca; nenhum corpo científico, nenhum corpo de referência tecnológica garante uma justa orientação. A garantia de uma micropolítica processual só pode – e deve – ser encontrada a cada passo, a partir dos agenciamentos que a constituem, na invenção de modos de práxis.”(Guattari e Rolnik, 1989)

Nesse sentido, a cartografia não busca apenas representar o campo, mas produzir mapas que capturem sua dinâmica, suas linhas de fuga e suas potências criativas. Como propõem Passos, Kastrup e Escóssia (2009): “A cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica e lança mão da observação participante. O pesquisador mantém-se no campo em contato direto com as pessoas e seu território existencial.” (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 56)

Essa imersão no campo exige uma atenção aberta e receptiva, que nos permita captar os afetos que atravessam os encontros e as forças que moldam os territórios. É no espaço da universidade – nas salas de aula, nos corredores, nos parques – que esses afetos se materializam, revelando as múltiplas camadas de significado que constituem os processos de subjetivação.

É importante destacarmos que a cartografia, ao investigar os processos de produção de subjetividade, não é apenas um método de pesquisa, mas também uma prática ética e política. Ela

nos desafia a repensar as relações entre sujeito, objeto e campo, reconhecendo que a pesquisa não é neutra, mas sempre atravessada por forças que configuram o poder e o desejo. Nesse sentido, a cartografia se apresenta como uma prática ética e política de produção de conhecimento, comprometida com a invenção de novos modos de existência e de pensamento (Guattari; Rolnik, 1989; Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

Ao adotar essa abordagem, buscamos abrir espaço para a emergência de novas formas de subjetivação, que resistam às forças de captura e homogeneização. Como Guattari e Rolnik (1989) apontam, os processos de subjetivação não dizem respeito apenas aos indivíduos, mas também às formas coletivas de organização e resistência, que operam nas margens e nas brechas do social. A partir dessas considerações, a pesquisa cartográfica se dirige ao território empírico desta investigação: a Universidade Estadual de Maringá, compreendida como espaço de produção de subjetividades, onde os encontros educativos se constituem como linhas de força que atravessam os processos de ensino, aprendizagem e convivência.

3.3. A cartografia e a coleta de dados: pistas

A abordagem cartográfica nos convida a mergulhar nos fluxos e territórios que atravessam o espaço acadêmico, percebendo-a como um campo dinâmico de produção de subjetividades. Diferentemente de métodos convencionais, que frequentemente se baseiam em instrumentos fixos e previamente determinados, a cartografia é uma prática que se constrói no movimento, no encontro e na criação constante (Barros e Kastrup, 2020).

Nesse contexto, a coleta de dados não se limita à obtenção de informações estáticas ou predefinidas, mas se configura como um processo de composição com o campo, moldado pelos afetos e pelas forças heterogêneas que se cruzam no território investigado. Os dados são compreendidos como linhas de sentido, que se desdobram em um plano contínuo de significados, ressonando nas múltiplas dimensões da experiência humana, sejam elas políticas, culturais, sensoriais ou emocionais.

Nesse território, enquanto pesquisadores-cartógrafos, aproximamo-nos do campo como estrangeiros atentos, abertos às intensidades e aos fluxos que nos atravessam. Olhamos, escutamos, sentimos, percebemos ritmos, gestos, silêncios e marcas do espaço, permitindo que elementos materiais e imateriais, humanos e não humanos, se revelassem em suas potências. Esse movimento desterritorializante nos convida a sair das amarras da racionalidade cartesiana e a construir mapas sensíveis dos fluxos, tensões e afetos que constituem o território.

Essa perspectiva cartográfica também se manifestou na própria trajetória acadêmica do pesquisador, que vivenciou diretamente a experiência do aprender e do experimentar no contexto universitário. Ao longo do percurso, disciplinas e seminários permitiram a imersão em debates teóricos e práticos sobre cartografia, subjetividade, epistemologia e métodos de pesquisa qualitativa, enriquecendo o olhar sobre os processos de territorialização e desterritorialização na educação.

No âmbito da pós-graduação, a participação em disciplinas foi fundamental para consolidar as bases teóricas e metodológicas da pesquisa. O envolvimento em cursos que abordaram cartografia, micropolíticas, epistemologia e métodos qualitativos e quantitativos possibilitou um aprofundamento na análise das relações entre subjetividade e educação. Além disso, a interlocução com diferentes docentes e pesquisadores proporcionou uma ampliação da percepção sobre os desafios contemporâneos do ensino superior, reforçando o compromisso com uma abordagem que privilegia a experimentação, a diferença e a multiplicidade dos saberes.

O quadro a seguir apresenta um recorte dessas experiências acadêmicas na pós-graduação:
 Quadro 1 – Disciplinas da Pós-Graduação experienciadas pelo pesquisador

Disciplina	Docente(s) Responsável(eis)
Cartografia, Território e Subjetividade	Murilo Moscheta e William A. Borges
A Cidade no Processo de Políticas Públicas	William A. Borges
Epistemologia da Administração	João Marcelo Crubellate
Micropolíticas e Bem-Estar Comum	William A. Borges
Métodos Qualitativos Avançados em Administração	Maurício Reinert
Métodos Quantitativos Avançados em Administração	Valter Afonso e Marcos Severo
Tópicos em Psicanálise Contemporânea	Viviana Carola V. Martinez
Seminários de Dissertação em Estudos Organizacionais e Sociedade	Elisa Ishikawa
Tópicos Especiais em Psicologia: As críticas e propostas de Deleuze à psicanálise ao longo de sua obra filosófica	Aline Sanches
Subjetividade e Pós-Modernidade na Pesquisa	Daniele de Andrade Ferrazza, Murilo dos Santos Moscheta e Adriana Barin de Azevedo

(Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2025)

O aprendizado experiencial também se estendeu à graduação, onde a atuação como docente permitiu a experimentação de diferentes metodologias e abordagens no ensino. A prática docente,

nesse sentido, configurou-se como um território de experimentação, no qual a sala de aula se tornou um espaço de trocas e aprendizagens coletivas. O ensino de disciplinas relacionadas à administração pública, pensamento administrativo e finanças possibilitou a aplicação de conceitos da cartografia na prática pedagógica, reafirmando a necessidade de deslocamentos e reconfigurações nos processos de ensino-aprendizagem.

O quadro a seguir apresenta as disciplinas ministradas pelo pesquisador na graduação, destacando a recorrência de algumas disciplinas ao longo dos anos, o que evidencia o aprofundamento na experiência docente e na construção de estratégias pedagógicas alinhadas à proposta cartográfica da pesquisa.

Quadro 2 – Disciplinas da Graduação ministradas pelo pesquisador¹⁸

Disciplina	Ano
Administração Pública	2024
Administração Pública	2024
Pensamento Administrativo II	2024
Processos e Técnicas Administrativas II	2024
Processos e Técnicas Administrativas II	2024
Processos e Técnicas Administrativas II	2024
Processos e Técnicas Administrativas II	2024
Processos e Técnicas Administrativas I	2024
Processos e Técnicas Administrativas I	2024
Processos e Técnicas Administrativas I	2024
Processos e Técnicas Administrativas I	2024
Administração Financeira III	2023
Administração Financeira III	2023
Processos e Técnicas Administrativas II	2023
Processos e Técnicas Administrativas II	2023
Processos e Técnicas Administrativas I	2023
Processos e Técnicas Administrativas I	2023
Administração Pública	2023
Administração Financeira II	2023
Administração Financeira II	2023
Administração Financeira III	2022
Administração Financeira III	2022

(Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2025)

¹⁸ As disciplinas listadas foram ministradas pelo Professor Lúcio P. A. Pires no Departamento de Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Algumas disciplinas aparecem repetidas devido à sua oferta simultânea em diferentes turmas no mesmo ano.

Essa trajetória acadêmica reforça o caráter processual da pesquisa, na qual a formação teórica e a prática docente se entrelaçam, compondo um território dinâmico de investigação e aprendizado. A experiência da cartografia não se restringe apenas ao campo empírico, mas se manifesta também na própria vivência do pesquisador, que, ao longo de sua trajetória, percorreu diferentes espaços, experiências e encontros que contribuíram para a construção do pensamento cartográfico aplicado à educação.

Como destaca Rolnik (1989), a tarefa do cartógrafo é dar língua aos afetos que pedem passagem, mergulhando nas intensidades do campo e devorando as linguagens que emergem como possíveis composições para as cartografias. Isso implica uma atenção ampliada, que não se limita à observação distante, mas se envolve ativamente com os processos de produção de subjetividade.

Neste sentido, para capturar a complexidade do campo, utilizamos dispositivos que expandem nossa percepção e permitem registrar as múltiplas dimensões do território. Entre esses dispositivos estão:

O caderno de campo: Não como um modelo ou receita, mas como um suporte para registrar os atravessamentos do campo. Nele, anotamos textos, rabiscos, símbolos, poemas e desenhos, compondo um mosaico que reflete as potências emergentes do território. Segundo Barros e Kastrup (2020), o caderno de campo opera como uma referência concreta para criar condições de produção e transformação, funcionando como um dispositivo vivo que acompanha o movimento cartográfico.

A bússola da lua: Em oposição à lógica linear e previsível da racionalidade cartesiana, utilizamos a bússola da lua como metáfora para nossa orientação no campo. Esse instrumento simbólico nos convida a um caminhar fluido e aberto, onde os trajetos não são pré-determinados, mas se constroem a partir das interações dinâmicas com o território (Moscheta e Ferreira, 2020; Santos, 2008).

Entrevistas abertas (conversações cartográficas): foram realizadas com estudantes de graduação e pós-graduação, docentes e técnicos da Universidade Estadual de Maringá. Diferentemente de abordagens estruturadas ou semiestruturadas, essas conversações não se organizaram a partir de um roteiro fixo, mas se constituíram como encontros abertos, nos quais a fala emerge no próprio processo relacional, atravessada por afetos, intensidades e acontecimentos do campo. Inspiradas na perspectiva cartográfica (Guattari; Rolnik, 1989; Deleuze; Guattari, 2012), essas entrevistas assumem caráter fluido e transversal, operando menos como coleta de

informações e mais como produção de sentidos no interior dos próprios encontros. Nesse contexto, a escuta não se orienta por categorias previamente definidas, mas pela atenção aos deslocamentos, às variações e às linhas de força que se produzem no decorrer das interações.¹⁹

Nesse sentido, as entrevistas não buscaram apenas respostas ou conteúdos fixos, mas possibilitaram a expressão de processos de subjetivação, nos quais as falas se entrelaçavam com o ambiente e os corpos que habitam os territórios investigados. O foco não estava em um roteiro fixo, mas no trânsito que as falas produzem, abrindo-se para os atravessamentos e deslocamentos que surgem no encontro. Como Guattari e Rolnik (1989) apontam, é no encontro que as palavras ganham potência, conectando regimes de signos, narrativas pessoais e coletivas, e agenciamentos institucionais.

As falas registradas em áudio e posteriormente transcritas não foram analisadas como discursos isolados, mas como parte de um processo de produção coletiva de subjetividade. Essas narrativas, enquanto componentes de uma cartografia viva, permitiram mapear os modos pelos quais os sujeitos territorializam e desterritorializam os espaços acadêmicos, revelando dinâmicas que atravessam desde as interações cotidianas até os macrocontextos institucionais.

Ao adotar essa abordagem, evitamos a armadilha de impor uma lógica de controle às entrevistas, permitindo que o processo se desenrolasse em sua própria dinâmica. Assim, o encontro se torna um território de produção de sentidos, onde a subjetividade não é capturada por um modelo estático, mas se manifesta como um movimento, uma variação contínua que reconfigura o próprio ato de pesquisar.

Falas espontâneas e observações in loco: Durante aulas, reuniões, corredores e outros espaços da universidade, captamos falas e interações espontâneas, que foram anotadas em nosso caderno de campo. Essas falas muitas vezes emergem como expressões autênticas das subjetividades em trânsito, revelando os ritmos e intensidades do cotidiano universitário.

Registro sensorial e visual: Utilizamos um smartphone para capturar fotografias e vídeos de espaços, interações e momentos significativos que compuseram nossa vivência no território.

¹⁹ No campo da Administração, esse tipo de abordagem aproxima-se do que autores denominam entrevistas abertas ou não estruturadas, caracterizadas pela flexibilidade e pela condução a partir do fluxo da interação, em vez de um roteiro rígido previamente definido (Gil, 2008; Flick, 2009). Diferentemente das entrevistas semiestruturadas, nas quais há um conjunto orientador de questões, as entrevistas abertas permitem que os significados emergjam no próprio processo de conversação, sendo particularmente adequadas a abordagens qualitativas que priorizam a compreensão dos fenômenos em sua complexidade e dinamicidade.

Esses registros não se limitaram a documentações técnicas, mas operaram como um meio de ampliar nossa atenção aos detalhes, texturas e afetos que atravessam os espaços.

Documentos institucionais: Foram analisados documentos públicos e regulamentações da Universidade Estadual de Maringá, como portarias, normativas e planos pedagógicos, para contextualizar as dinâmicas institucionais que também influenciam os processos de subjetivação. Esses materiais nos permitiram entender o processo das territorializações e desterritorializações produzidas pelas políticas institucionais e seus dispositivos.

Vale destacar que os modos de registro acima descritos foram atravessados por um ritmo não linear. O processo de produção dos dados não seguiu uma sequência rígida, mas foi guiado pela própria dinâmica do campo. Assim, cada dispositivo foi mobilizado conforme os encontros e agenciamentos se apresentavam, permitindo captar tanto elementos visíveis quanto invisíveis que compõem a educação enquanto processo coletivo e rizomático.

Nesse sentido, esta pesquisa não se organiza a partir da noção clássica de “sujeitos de pesquisa”, entendidos como unidades fixas de análise. O que se apresenta são presenças, encontros e relações que atravessam o percurso investigativo, compondo o campo em sua dimensão viva e processual. A escuta, tal como compreendida na cartografia de inspiração deleuze-guattariana e spinozista, não se configura como técnica de extração de dados, mas como acontecimento de afetação mútua, no qual pesquisador e campo se constituem conjuntamente.

Seguindo Barros e Kastrup (2020), a escuta se realiza como modo de estar com o campo, implicado nos modos de vida e nas forças que o compõem. As entrevistas, quando mobilizadas, assumem a forma de conversações abertas, emergindo como dobras do encontro e não como aplicação de instrumentos prévios. Nesse processo, a fala não é tomada como dado isolado, mas como expressão de agenciamentos que se produzem no próprio campo.

Considerando a necessidade de explicitação metodológica, optou-se por organizar os registros dos encontros em quadros cartográficos, não com a finalidade de categorização ou fixação de sujeitos, mas como forma de tornar visíveis as linhas de força, as presenças e as relações que compuseram o percurso da pesquisa. Para fins de apresentação, os participantes foram identificados por descrições de seus vínculos com o campo, preservando suas identidades e evitando a fixação em nomes próprios, em consonância com os princípios éticos da pesquisa.

Presença no campo	Relação com o campo	Potência cartográfica	Local na tese
Discente – Administração Financeira III	Ensino	Crítica à rigidez acadêmica; emergência do cativar e acolhimento institucional (PROPAE)	5.5
Discente – Projeto Finanças 360	Extensão	Aprendizagem com impacto social; juventude e relação com o mercado	6.3
Discente – Processos e Técnicas Administrativas II	Metodologia ativa	Mudanças na comunicação; deslocamentos no processo de aprendizagem	6.3
Docente – área de Antropologia	Interdisciplinaridade	Experimentação pedagógica; deslocamento metodológico em sala de aula	6
Discentes – PPA / PPI	Atividade cartográfica	Produção de mapas afetivos; articulação entre campos de saber	6
Docente e discentes – Psicologia / Artes	Atividade coletiva	Criação artística; experimentação sensível no processo educativo	6
Discentes – Processos e Técnicas Administrativas	Roda de conversa	Ruptura com lógica expositiva; emergência do diálogo coletivo	6
Presenças informais (corredores e encontros espontâneos)	Interações não institucionalizadas	Afetações do cotidiano; intensidades do campo universitário	Diversas

Tabela 2 – Entrevistas e Fragmentos Coletados

Código da Entrevista	Sujeito / Área	Ano	Forma de Coleta	Tema emergente	Local na Tese
ENT-FIN3-2023	Aluno Finanças III	2023	Entrevista gravada	Cativar, acolhimento, PROPAAE, crítica à academia	5.5, 5.5.1
ENT-FINEXT-2024	Aluno Extensão Finanças 360	2024	Entrevista em projeto de extensão	Mercado, jovens, aprendizagem com impacto social	6.3
ENT-PTA2-2024	Aluno PTA II	2024	Entrevista disciplinar	Metodologia ativa, comunicação, extensão	6.3

(Fonte: elaborado pelo próprio autor, 2025)

A inclusão dessas tabelas não busca reduzir a multiplicidade dos encontros a um conjunto de dados fixos. Ao contrário: são mapas que visam tornar visível a pluralidade de vozes, afetos e experiências que compõem este rizoma investigativo. Cada escuta registrada, cada presença nomeada ou apenas sugerida, participa da composição do que esta tese afirma: que a educação é movimento, é relação, é desejo de mundo.

Como afirma Larrosa (2002), a experiência não é aquilo que nos acontece, mas aquilo que nos transforma. Cada pessoa que se inscreve aqui – no corpo da tese ou no corpo do pesquisador – foi parte da tessitura desta educação da alegria. E se Deleuze e Guattari (1995) nos alertam que pensar é sempre povoar um plano, estas presenças foram quem povoaram o plano de consistência desta pesquisa. São afetos que fizeram existir a escrita. São a própria escrita.

E esses processos não emergem de um campo neutro, mas de territórios vivos atravessados por práticas pedagógicas, encontros, afetos e deslocamentos. A cartografia, enquanto método, exige que o pesquisador se implique com os fluxos que compõem o campo (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015), acompanhando aquilo que se produz entre sujeitos, instituições e experiências.

Nesse sentido, a extensão universitária também assume fluxo neste território, permeando os encontros com diferentes territórios, de escolas públicas, organizações comunitárias, instituições públicas e grupos de estudantes, em que os afetos, os deslocamentos e as linhas de fuga que compõem esta cartografia se fizeram visíveis.

Para oferecer ao leitor uma visão panorâmica dos territórios percorridos, apresentamos a seguir uma síntese dos projetos de extensão que constituíram o campo empírico da pesquisa. A tabela não possui caráter classificatório; funciona enquanto mapa, típico dos processos rizomáticos

(Deleuze; Guattari, 2011), permitindo localizar os pontos de passagem que alimentaram os eixos analíticos desenvolvidos posteriormente.

Quadro 3 – Projetos de Extensão que compõem o material empírico da pesquisa

Projeto	Processo / Ano	Objetivo Geral	Territórios e Instituições Envolvidas	Principais Experiências Cartografadas
Transformação Organizacional: Aplicação da Administração em Ambientes Públicos Privados	Processo UEM n.º 1606/2024	Desenvolver capacidades de análise organizacional e gestão a partir de vivências reais em organizações públicas e privadas.	Escolas municipais, unidades administrativas, empresas locais, instituições públicas diversas.	Acompanhamento de fluxos organizacionais; observação de rotinas de trabalho; produção de análises de campo; deslocamentos subjetivos diante de situações reais de gestão.
Finanças 360	Processo UEM n.º 275/2024	Promover educação financeira crítica considerando contextos sociais, consumo, crédito, endividamento e realidades dos participantes.	Escolas estaduais; organizações parceiras (GERAR); coletivos juvenis; espaços formativos diversos.	Atividades dialógicas; sobre consumo e crédito; narrativas endividamento; experimentação metodológica e relatos de transformação pessoal.
Escola de Gestão	Processo UEM n.º 203/2024	Desenvolver competências de gestão pública em diálogo com princípios	Escolas municipais, Corpo de Bombeiros, UPAs,	Vivências em serviços públicos; compreensão de rotinas e políticas; tensões entre normas

Projeto	Processo / Ano	Objetivo Geral	Territórios e Instituições Envolvidas	Principais Experiências Cartografadas
		participativos e territoriais, articulando teoria e prática.	prefeituras, secretarias públicas diversas.	e práticas; análises situadas; reconhecimento do território como produtor de conhecimento.
Educação Financeira Sustentável	Processo UEM n.º 15137/2007 (vigente em 2024)	Construir debates críticos sobre economia solidária, sustentabilidade, autogestão e finanças pessoais.	Escolas estaduais, cursos técnicos, turmas de ensino superior.	Palestras e rodas de conversa; articulação entre diversidade; análise das condições materiais dos estudantes; produção de sentido a partir da experiência.

(Fonte: elaborado pela própria autoria, 2025)

Os projetos passam a ser analisados não como objetos, mas como linhas de força que atravessam a formação universitária, a docência e os modos de existir dos estudantes. Cada projeto operou como fluxo produtor de subjetividade, deslocamento e atualização dos processos educativos, configurando o que entendemos como método decolonial no âmbito da extensão universitária.

No macrocontexto, encontramos as normas, regulamentos e estruturas institucionais que configuram o espaço universitário. No microcontexto, habitamos as relações cotidianas, as conversas informais, os encontros nos corredores e as experiências sensoriais que compõem o tecido vivo da universidade.

Esses territórios são marcados por uma dança entre territorializações e desterritorializações, onde a ordem e a ruptura coexistem. Uma sala de aula, por exemplo, pode se transformar em um espaço de criação coletiva, onde as hierarquias se dissolvem e os papéis de

professor e aluno são renegociados. O que emerge desses encontros não é apenas a transmissão de conhecimento, mas a produção de novas subjetividades.

E neste ritmo, o processo de afecção desempenha um papel central em nossa abordagem. Sob a perspectiva de Spinoza (1675), cada encontro entre corpos, sejam eles humanos, sociais ou ambientais, é um campo de forças que gera variações na potência de agir. Esses encontros moldam as percepções, emoções e ações dos agentes envolvidos, criando territórios afetivos que ressoam além do campo imediato.

Destituídos de fundamentos invariantes, abraçamos a cartografia como um procedimento ad hoc, que se constrói caso a caso, adaptando-se às especificidades do campo (Kastrup e Barros, 2020). As pistas que nos guiam não são regras fixas, mas atravessamentos de nossos afetos, que nos permitem explorar a complexidade e a fluidez dos territórios sociais que investigamos.

Nesse caminhar, novos mundos e subjetividades se desdobram diante de nós, desafiando as categorias pré-estabelecidas e convidando-nos a mergulhar mais fundo nas teias de significado que permeiam o espaço da universidade. Cada encontro, cada linha de força e cada território se torna um ponto de passagem, onde as potências do campo se manifestam e se reconfiguram, criando formas de existência e expressão.

3.4. A análise cartográfica: platôs

Delineamos nesta pesquisa um método que rompe com modelos tradicionais de análise linear, oferecendo um percurso rizomático que culmina na produção de platôs. Esses platôs não são compartimentos rígidos ou categorias fixas; ao contrário, são zonas intensivas, territórios dinâmicos que se constituem a partir dos agenciamentos heterogêneos de elementos filosóficos, físicos, psicológicos, políticos, éticos e simbólicos. Como proposto por Deleuze e Guattari (2012), os platôs são espaços de multiplicidade e imanência, onde as forças em jogo se conectam e se reconfiguram continuamente.

Nesse sentido, a análise cartográfica não se produz a partir de uma exterioridade do pesquisador em relação ao campo, mas por meio de sua implicação nos processos que acompanha. Tal implicação não se refere a um posicionamento subjetivo ou a um envolvimento individual, mas à inserção nos próprios circuitos de produção que constituem o campo investigado. Conforme desenvolvido por Guattari (1981), no âmbito da esquizoanálise, não há um sujeito que analisa um objeto, mas processos que se produzem em meio a relações, afetos e forças que atravessam os

territórios. A análise, assim, não se coloca como representação, mas como participação nos modos de produção da realidade.

Essa implicação se efetiva por meio da transversalidade, conceito central em Guattari (1981), que permite compreender a circulação de intensidades entre diferentes níveis e posições do campo. A transversalidade rompe com a organização hierárquica e com a lógica dual da relação sujeito-objeto, operando como um plano de comunicação e atravessamento entre elementos heterogêneos. Diferentemente da lógica da transferência, própria de modelos clínicos tradicionais, a transversalidade constitui um movimento coletivo de produção, no qual a análise emerge como co-produção a partir dos elementos do campo, o cartógrafo e a cartografia.

É nesse movimento implicado e transversal que se constituem os platôs desta pesquisa, não como categorias fixas, mas como zonas intensivas onde os processos se condensam, se expandem e se transformam. A análise cartográfica, portanto, não organiza o campo a priori, mas acompanha seus deslocamentos, produzindo, com ele, os territórios que se tornam visíveis ao longo da escrita.

Cada platô é composto por agenciamentos provenientes de elementos filosóficos, físicos e geográficos, psicológicos, morais e políticos. Como proposto por Deleuze e Guattari (2010), mobilizamos uma abordagem que valoriza o espaço, o tempo e tudo o que é coextensivo, onde unidades de intensidade, áreas de estabilidade se estabelecem por meio de um processo de multiplicidade; representando os momentos de desenvolvimento, expansão ou consolidação de um conjunto de ideias, práticas ou conceitos sobre cada território desta tese.

Esse método deleuze-guattariano é aplicado na estruturação desta tese concebendo a seção de análise como diferentes platôs, onde cada conjunto de ideias ou conceitos específicos é explorado, desenvolvido e consolidado por meio de um processo de desreterritorialização modos de acompanhar as variações do território. Cada platô representa uma nova cartografia, um espaço heterogêneo de reflexão e análise que se desdobra ao longo da pesquisa.

Assim, a cada platô, uma cartografia, um momento de condensação e expansão, um território em que as ideias, práticas e afetos se entrelaçam para formar novas possibilidades de sentido. Esses territórios não seguem uma sequência linear, mas se apresentam como fluxos que podem ser navegados de diferentes formas: da introdução às considerações finais, ou entre as camadas que a escrita cartográfica oferece. Assim, a tese não é um bloco fechado, mas um corpo vivo, que pode ser lido como um todo ou de maneira fragmentada, permitindo que cada leitor encontre seus próprios percursos e ritmos.

Assim, esta tese, enquanto cartografia, pode ser entendida como um ritornello, conceito de Deleuze e Guattari (2012) que traduz a ideia de repetição criativa, de um retorno que nunca é igual, mas que cria variações e novas intensidades a cada iteração. Nesse sentido, a escrita não apenas descreve ou representa, mas performa o próprio movimento rizomático da pesquisa. A tese é tanto um território quanto um percurso, onde cada platô opera como um espaço de encontro, de troca e de produção de subjetividades.

Aqui, a metáfora do "mil platôs" (Deleuze; Guattari, 2012) torna-se essencial para compreender a estrutura da tese. Não se trata de um edifício com andares hierarquizados ou de um texto linear e acumulativo, mas de uma rede de conexões que podem ser acessadas de múltiplas formas. Um platô pode ser uma sala de aula que se desterritorializa em meio a um encontro afetivo entre professor e aluno; outro platô pode ser o caderno de campo, onde rabiscos e anotações dão forma a um novo território de reflexão; outro ainda pode ser a própria linguagem, que se reinventa e se torna zona de passagem para novas intensidades.

Ao utilizar essa abordagem, criamos uma estrutura flexível e dinâmica de tese, a qual permite que diferentes conceitos e perspectivas se entrelacem e se desenvolvam ao longo do texto. Cada platô estabelece enquanto um ponto de estabilidade dentro desse processo de análise, um território onde a linguagem é explorada em profundidade e conectada às diferentes subjetividades que lerão isso.

Assim, esta tese foi concebida como um campo de composição, no qual múltiplas linhas se entrecruzam e se tensionam, produzindo uma trama em constante movimento. Não se trata de uma estrutura linear ou de um encadeamento progressivo de ideias, mas de uma organização rizomática que se constitui por meio dos atravessamentos e das conexões que emergem no próprio processo de pesquisa. Nesse sentido, a escrita cartográfica não ordena o pensamento a partir de uma lógica hierárquica, mas acompanha o vir-a-ser dos territórios que se formam e se desfazem ao longo do percurso.

Cada platô configura-se, assim, como um momento desse movimento, no qual processos de territorialização e desterritorialização se entrelaçam, permitindo a emergência de novos sentidos. Não há, portanto, um percurso único de leitura, mas múltiplas possibilidades de travessia, nas quais o leitor pode se mover entre os platôs, acompanhando as intensidades, os ritmos e as conexões que se produzem no texto.

Por essa razão, a tese pode ser acessada tanto como um todo integrado quanto como uma composição de fragmentos autônomos, sem que isso comprometa sua consistência. Um leitor pode iniciar pela análise e retornar à metodologia, ou percorrer apenas um platô específico, e ainda assim captar os movimentos que atravessam a pesquisa. Essa forma de organização não é apenas uma escolha estética, mas expressa a própria dinâmica da universidade como território rizomático, atravessado por linhas de força, fluxos de subjetividade e processos de produção de sentido que não se deixam reduzir a uma ordem fixa ou linear.

Essa abertura de percursos implica reconhecer que a leitura também se faz como experiência implicada. O leitor não é conduzido por uma ordem fixa, mas se insere no próprio movimento da tese, podendo transitar entre seus diferentes planos — da análise à metodologia, dos encontros empíricos às elaborações conceituais — conforme as conexões que se tornam possíveis ao longo da leitura.

Assim, acessar um único platô não significa apreender uma parte isolada, mas entrar em um campo de relações que remete aos demais, compondo uma rede de sentidos que se atualiza a cada travessia. Essa forma de organização não apenas reflete, mas performa a própria dinâmica da universidade enquanto território rizomático, no qual linhas de força, fluxos de subjetividade e processos de produção de conhecimento se entrelaçam e se transformam continuamente.

Portanto, estes platôs se estabelecerão por meio da escrita que vai além da linearidade tradicional, uma análise que é desdobrada em um texto-fluxo, refletindo a multiplicidade e a complexidade dos territórios que se fazem.

Escrever, para esta pesquisa, é mais do que registrar ou descrever; é um ato de criação, de agenciamento. A escrita opera como um dispositivo cartográfico que permite capturar as intensidades dos encontros, os movimentos dos fluxos e as ressonâncias dos afetos que atravessam o território investigado. Para Deleuze e Guattari (2012), escrever é um modo de habitar o campo, de produzir sentido a partir das conexões que emergem no processo de pesquisa.

Essa escrita, no entanto, não segue os moldes da narrativa acadêmica tradicional. Ela é fragmentada, múltipla, aberta à experimentação. A estrutura acadêmica – introdução, revisão de literatura, metodologia, análise, considerações finais – está presente, mas é permeada por fluxos que desestabilizam sua linearidade. Assim, a tese se torna um espaço de invenção, onde a linguagem torna-se território e a leitura, uma experiência de encontro.

Podemos imaginar a tese como um tecido vivo, composto por fios que se entrelaçam em padrões complexos, mas nunca fixos. Cada platô é um ponto de interseção, uma dobra onde os fios se encontram para criar algo novo. Esse tecido é maleável, adaptável, aberto a reconfigurações. Ele pode ser estendido para revelar o todo ou dobrado para destacar um fragmento específico. Essa metáfora do tecido vivo reflete a dinâmica da pesquisa cartográfica, que é tanto processo quanto produto, tanto estrutura quanto fluxo.

Entretanto, para que esse tecido ganhe forma, é necessário compreender como a costura se dá, como os fios se encontram e se enredam para compor a cartografia. Aqui, cada fluxo torna-se uma linha, que, ao ser tecida, compõe um emaranhado de fios, produzindo-nos. Esses nós são os pontos de intensidade onde a pesquisa se condensa em encontros, afetos, percepções, deslocamentos. Cada nó não apenas interliga as experiências vividas, os conceitos filosóficos e os registros acadêmicos, mas produz o território – é nesse emaranhado de conexões que a cartografia se dá.

Construir uma cartografia implica seguir as linhas de força, perceber onde elas se cruzam e tensionam. Como aponta Guattari (1992), o cartógrafo não parte de um mapa predefinido, mas traça caminhos enquanto caminha. Diferentemente de uma pesquisa convencional, que parte de um modelo fixo de análise, a cartografia se constrói ao longo do processo, acompanhando os agenciamentos que emergem no campo e criando rotas de sentido.

Assim, a análise cartográfica ocorreu a partir desses nós que emergiram no tecido da pesquisa. Cada nó foi um encontro ao territorializarmos a universidade, seja em sala de aula que foi tensionada uma ideia tradicional de ensino, uma entrevista que ressignificou o lugar da universidade, cada sensação que reverberou em nosso corpo, enquanto cartógrafo-pesquisador e transformou nossa própria forma de estar em campo. Neste sentido, nossa cartografia não organizou previamente os dados, mas os deixou se manifestarem, permitindo que cada platô seja uma superfície de inscrição das forças que atuaram nos territórios.

Desse modo, os platôs não apenas organizaram o conhecimento, mas o produziram. Cada platô é uma zona de intensidades, onde as ideias atravessaram com as práticas e onde a filosofia encontrou com a experiência. Esta pesquisa, portanto, não foi, assim como não é uma estrutura estática, mas um espaço de multiplicidade, onde diferentes perspectivas coexistem e se entrelaçam. Cada fio, cada nó, cada costura, cada dobra, tudo compõe o território investigado, um território que é, ao mesmo tempo, vivido, pensado e escrito.

Ao final, produzir *mil platôs* não é um objetivo metodológico, mas um ato político, ético e estético. É uma forma de resistir às estruturas rígidas do pensamento acadêmico e de afirmar a potência da escrita como ato de criação. Cada platô, em sua singularidade e em sua conexão com os demais, reflete a complexidade e a riqueza do território investigado, um território tecido pela experiência, pelos afetos, pela linguagem e pela escrita.

Assim, nossa análise é uma exploração da própria linguagem, e em tudo que se apresenta, pela qual emerge em platôs, navegando pelas múltiplas camadas de significado e pelas interconexões que se revelam ao longo dessa jornada. Essa abordagem cartográfica nos permitiu transbordar as limitações das análises convencionais e abraçar a complexidade e a fluidez do pensamento filosófico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

Por fim, vale afirmarmos que a análise aqui proposta não se encerra em categorias analíticas, mas em uma cartografia que se fecha provisoriamente por meio de palavras-chave que emergem do próprio campo vivido. Essas palavras não se impõem como eixos fixos de análise, mas como ressonâncias que atravessam os encontros, as falas, os gestos e os afetos que compuseram a pesquisa. Se por vezes se aproximam de categorias, não o fazem sob a lógica classificatória da ciência tradicional, mas sim como zonas de intensidade que dão corpo à experiência cartográfica. Essa lógica, portanto, não organiza os dados em códigos estáticos, mas em movimentos, percursos e desvios que podem ser lidos separadamente, em diferentes ordens, de forma independente tal como os próprios platôs que compõem esta tese.

Para tanto, seguimos não um roteiro fechado, mas um emaranhado de fios que se entrecruzam em nós, os encontros afetivos entre as cartografias. Esses nós, produzidos entre as linhas da pesquisa, costuram uma tessitura de sentidos que só se revela na travessia. O que emerge, portanto, não é uma estrutura rígida, mas um rizoma em movimento, onde cada cartografia se comunica com outra, criando um tecido que sustenta um novo olhar. Este tecido, embora provisório, nos permite vislumbrar quatro linhas de força que atravessam esta tese e preparam o solo para a cartografia integradora que virá:

Revisão das Cartografias Anteriores: retomamos cada cartografia desenvolvida ao longo da análise, reconhecendo os elementos que nelas se destacam — práticas de resistência, emergências de subjetividades, fissuras nas normatividades —, e observando os atravessamentos que as costuram.

Integração dos Conceitos: em meio às tramas, os conceitos de desterritorialização e reterritorialização operam como linhas que não se fixam, mas que permitem visualizar os deslocamentos contínuos da universidade e da educação como territórios em devir. Afirmção do Deslocamento e da Alegria: os platôs delineiam não apenas diagnósticos, mas forças de deslocamento que, ao romperem com os dispositivos imobilizadores, abrem espaço para modos outros de existir, ensinar e aprender, modos atravessados pela alegria como potência. Síntese Aberta: não encerramos com uma conclusão totalizante, mas com uma abertura: a costura rizomática das cartografias reafirma a universidade como espaço vivo, permeado por forças plurais, e antecipa as considerações finais como uma dobra ética e estética — uma prática política de justiça cognitiva.

Por fim, a análise aqui proposta não se encerra em categorias fixas, mas se afirma como cartografia em movimento, produzida nos encontros, nos afetos e nos deslocamentos que atravessam o campo. Os platôs não organizam o conhecimento de forma estática, mas o produzem como percurso, como experiência e como criação. Trata-se, portanto, de uma escrita em devir, que não busca estabilizar o real, mas acompanhar suas variações, afirmando a universidade como território vivo, atravessado por múltiplas forças e aberto à produção de novos modos de existir, ensinar e aprender.

PLATÔ 02

4. A UNIVERSIDADE COMO CAMPO DE FORÇAS: DISPOSITIVOS, CAPTURAS E MACROPOLÍTICA

A educação é reconhecida como um direito humano fundamental, essencial para o pleno desenvolvimento do indivíduo e para a construção de sociedades mais justas e equitativas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, afirma que toda pessoa tem direito à educação, destacando que esta deve ser gratuita, pelo menos nos níveis elementares e fundamentais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 consolida essa perspectiva ao estabelecer, no artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Este princípio coloca a educação no centro das políticas públicas, conferindo ao Estado a responsabilidade de garantir acesso igualitário e de qualidade em todos os níveis de ensino. Nesse contexto, a educação transborda sua dimensão técnica ou instrumental e assume um papel estratégico na formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres. Esse princípio é complementado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regula o sistema educacional brasileiro, definindo princípios, objetivos e organização para a educação básica e superior (Brasil, 1996).

A LDB ressalta que a educação deve assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e sociais. No que diz respeito à educação básica, a norma determina que esta deve preparar os alunos para o exercício da cidadania, garantindo o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e possibilitando sua atuação como sujeitos transformadores da realidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, estabelece que:

(...) “a educação no Brasil deve promover o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. A educação básica, dividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, constitui o alicerce do sistema educacional, com o objetivo de garantir aos alunos a formação necessária para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.” (Brasil, 1996)

A educação básica, conforme a LDB, tem por objetivo assegurar a formação comum indispensável, neste sentido, oferecer meios para que o educando possa avançar no trabalho e em estudos posteriores. Ela se estrutura em três etapas — educação infantil, ensino fundamental e ensino médio — e constitui o alicerce para a formação integral dos indivíduos. Assim, de forma articulada, a educação desenvolve competências cognitivas, socioemocionais e éticas que

preparem o educando não apenas para o mercado de trabalho, mas para sua atuação como cidadão. Assim, “a educação básica deve articular-se com os níveis mais avançados de ensino, de forma a garantir a progressão nos estudos e a formação contínua do sujeito.” (Brasil, 1996, LDB art. 35).

Nesse sentido, a articulação com o ensino superior não é apenas uma continuidade técnica, mas um processo político e cultural, no qual os valores, saberes e práticas desenvolvidas na educação básica moldam os caminhos futuros do indivíduo. Demonstrando que a educação é tanto um direito individual quanto um compromisso coletivo, orientado para o desenvolvimento integral do ser humano e para o fortalecimento do tecido social.

A LDB consolida essa visão ao definir os princípios norteadores para a organização do sistema educacional brasileiro. Entre eles, destaca-se o compromisso com a universalização do ensino e a promoção de uma educação inclusiva, crítica e de qualidade, reconhecendo que, a educação é a base para o exercício pleno da cidadania e como um dos alicerces para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. Portanto, no âmbito das políticas públicas, a educação transborda o âmbito individual e assume uma dimensão política que a coloca como prioridade no planejamento estatal. Ao garantir o acesso ao ensino, o Estado cumpre sua função de promover a igualdade de oportunidades, combater as desigualdades sociais e fomentar a autonomia dos indivíduos. Essa relação entre educação e política pública reflete a compreensão de que o investimento em educação não é apenas uma obrigação estatal, mas uma estratégia de longo prazo para o fortalecimento da sociedade e das instituições democráticas.

Nesse contexto, Paulo Freire (1996) enfatiza que a educação é, intrinsecamente, um ato político. Para o autor, ensinar não é apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que os indivíduos desenvolvam uma leitura crítica do mundo e atuem como agentes de transformação social. Assim, a educação torna-se uma prática de liberdade, orientada pelo diálogo, pelo respeito às diferenças e pela valorização das experiências humanas.

Para compreendermos a educação como direito e dever, como política pública e como prática de emancipação, destacamos sua centralidade na construção de uma sociedade que respeita a diversidade, promove a igualdade e reconhece o potencial transformador de cada cidadão. Entretanto, é fundamental reconhecermos que, a educação nunca é um ato neutro. Como destaca Paulo Freire (1996), ensinar é um ato político, pois implica escolhas, valores e ideologias que orientam o processo de ensino-aprendizagem. Em suas palavras, "não há educação neutra. Ela sempre expressa uma concepção de mundo, seja de maneira explícita, seja implícita" (Freire, 1996,

p. 68). A dimensão política da educação reside, portanto, na capacidade de formar cidadãos críticos, capazes de interagir com o mundo e transformá-lo.

Essa perspectiva ressalta a interseção entre a educação e os projetos de sociedade, evidenciando que o acesso ao conhecimento e à informação não apenas capacita os indivíduos, mas também os habilita a questionar, resistir e transformar as estruturas de poder existentes. E neste escopo, o ensino superior ocupa um papel estratégico na consolidação dos direitos sociais e no fortalecimento das capacidades humanas. Segundo a Constituição Federal de 1988, o ensino superior é parte integrante do sistema educacional brasileiro e deve atender aos princípios da autonomia universitária, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e da igualdade de condições para o acesso e permanência no ensino público (Brasil, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também reforça a importância do ensino superior ao estabelecer suas finalidades principais: estimular a criação cultural, promover a formação integral do estudante e contribuir para o desenvolvimento da sociedade (Brasil, 1996). Essa visão destaca a universidade como um espaço dinâmico, no qual o saber é produzido, debatido e aplicado em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), atualizado periodicamente, define metas específicas para o ensino superior, como a ampliação do acesso, a garantia da qualidade educacional e o incentivo à pesquisa científica e tecnológica. Esse planejamento reforça o compromisso do Estado com a democratização do ensino superior, visando atender às demandas de uma sociedade em transformação (Brasil, 2014).

Entretanto, para além de um direito garantido pela legislação, o ensino superior desempenha uma função política e social. Ao formar profissionais, pesquisadores e cidadãos críticos, as universidades se configuram como espaços privilegiados para o enfrentamento das desigualdades, a inovação e o diálogo intercultural. Paulo Freire (1996) destaca que a universidade deve ser um espaço de resistência e de reinvenção, no qual se cultiva não apenas o saber técnico, mas também o compromisso ético e a responsabilidade social.

Freire nos provoca a pensar sobre como cada decisão educacional — desde a organização de currículos até a forma como conduzimos os diálogos em sala de aula — reflete valores políticos. Ele afirma: "Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo" (Freire, 1996, p. 98). Nesse contexto, educar é um movimento que atua entre forças de manutenção

e forças de transformação, sendo, assim, uma prática que jamais se desvincula de uma intenção política.

Essa dimensão política da educação se manifesta, especialmente, na construção de instituições como as universidades. Como espaços de produção e disseminação de conhecimento, as universidades ocupam um papel central na formação crítica dos cidadãos e na definição dos rumos da sociedade. O ato político na universidade não está apenas nas aulas, mas também nas decisões administrativas, nos projetos de extensão, nas relações entre estudantes e docentes, e até na forma como as normas acadêmicas são estruturadas (Brasil, 1996).

Uma instituição, em termos sociológicos, pode ser entendida como um conjunto de regras, práticas, normas e significados que estruturam as interações humanas em diferentes esferas da vida social. Conforme Giddens (2003), instituições operam como sistemas sociais estabilizados ao longo do tempo, constituídas por normas formais e informais que organizam os comportamentos coletivos. Elas são o resultado de práticas reiteradas e, ao mesmo tempo, estruturam essas práticas, criando uma dinâmica circular entre o indivíduo e o coletivo.

Neste contexto, a universidade se posiciona como uma das mais relevantes instituições sociais, desempenhando papéis centrais na formação de saberes, na produção de conhecimentos e na constituição de cidadania. A universidade não é apenas um espaço físico de ensino; ela é uma entidade que interliga educação, ciência e sociedade, buscando não só transmitir conhecimentos, mas também formar indivíduos críticos e capacitados para transformar a realidade social. (Rüegg, 1992).

Como observa Chauí (2001), a universidade moderna resulta de transformações históricas que articulam saber, poder e organização institucional. As universidades contemporâneas são espaços de produção de conhecimento científico e tecnológico, mas também de debates éticos, culturais e políticos, assumindo um papel multifacetado em um mundo em constante transformação.

Enquanto instituição de ensino superior, desempenha um papel fundamental na formação de profissionais, na produção de conhecimento e na promoção da extensão universitária. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, as universidades são caracterizadas por: Produção intelectual institucionalizada: realização de estudos sistemáticos sobre temas e problemas relevantes nos âmbitos científico, cultural, regional e nacional. Qualificação do corpo docente: exigência de que pelo menos um terço dos docentes possuam

titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Regime de trabalho: requerimento de que ao menos um terço do corpo docente atue em regime de tempo integral. Essas características asseguram que a universidade funcione como um espaço de desenvolvimento acadêmico e científico, contribuindo para o avanço da sociedade por meio da educação, pesquisa e extensão. (Brasil, 1996)

Além disso, a universidade é uma instituição social que reflete e expressa a sociedade da qual faz parte, desempenhando um papel crucial na formação de cidadãos e na promoção de valores culturais e científicos. Como destaca Chauí (2001, p. 35), "a universidade é uma instituição social, o que significa dizer que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte". Portanto, a universidade não apenas transmite conhecimentos, mas também os produz e aplica, desempenhando um papel central no desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação.

Como instituição, a universidade opera de forma regulamentada, com base em leis, regimentos e normas que organizam sua estrutura e funcionamento. No caso da Universidade Estadual de Maringá (UEM), por exemplo, os regimentos internos delineiam tanto os direitos e deveres dos discentes e docentes quanto os critérios de avaliação, pesquisa e extensão, configurando um ambiente institucional que normatiza e possibilita as práticas educacionais e acadêmicas

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) é uma instituição pública de ensino superior localizada no estado do Paraná, reconhecida pela sua excelência em ensino, pesquisa e extensão. Segundo o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), a UEM tem como missão promover o desenvolvimento humano, científico e tecnológico, contribuindo para o progresso social, econômico, político e cultural do estado e do país (Universidade Estadual de Maringá, 2023).

De acordo com seu regimento interno, a UEM é organizada em três pilares fundamentais: ensino, pesquisa e extensão, os quais são indissociáveis e visam à formação integral do indivíduo. O PPPI destaca que a universidade busca articular esses pilares de forma interdisciplinar, promovendo o diálogo entre os saberes acadêmicos e populares, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Universidade Estadual de Maringá, 2023).

A UEM desempenha um papel estratégico na democratização do ensino superior no Brasil, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento. A instituição adota políticas afirmativas, como o sistema de cotas sociais e raciais, que visam ampliar o acesso de populações historicamente marginalizadas (Universidade Estadual de Maringá, 2023).

No que diz respeito à extensão, a UEM desenvolve projetos que conectam a universidade à sociedade, promovendo a interação entre a produção acadêmica e as demandas sociais locais e regionais. Essas ações são alinhadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, reafirmando o compromisso da instituição com a responsabilidade social (Universidade Estadual de Maringá, 2023).

Segundo o PPPI, a UEM também se destaca por seu corpo docente altamente qualificado, composto majoritariamente por professores doutores em regime de dedicação exclusiva, o que garante uma formação acadêmica de excelência e um impacto significativo na produção científica e tecnológica (Universidade Estadual de Maringá, 2023).

Assim, a Universidade Estadual de Maringá não apenas cumpre sua função de formação acadêmica, mas também atua como um dispositivo estratégico de transformação social, contribuindo para o fortalecimento da democracia, a promoção da igualdade e o desenvolvimento sustentável, capaz de articular sua produção de conhecimento.

A universidade deve ser um espaço de resistência e de renovação epistemológica, capaz de articular o conhecimento científico com os saberes populares, promovendo a justiça cognitiva e contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática" (Santos, 2018, p. 29).

Ao abordar o ensino superior, vale destacarmos que as universidades não existem isoladas; elas são parte de um ecossistema social, político e econômico. Elas desempenham um papel de articulação entre diferentes dimensões: a ciência, a cidadania e a cultura. Sob esse prisma, educar no ensino superior implica reconhecer a universidade como um agente político. Como enfatiza Clóvis de Barros Filho, "o espaço universitário é um espaço de disputas, de narrativas, e, principalmente, de construção de futuros possíveis" (Barros Filho, 2024).

Como um ato político, a educação carrega consigo valores éticos, sociais e culturais que refletem o tipo de sociedade que desejamos construir. Barros Filho e Pompeu (2024) ressaltam que o currículo escolar deve ser pautado por valores que promovam a cidadania, a convivência ética e a decência existencial, formando cidadãos críticos e conscientes. Para tanto, é preciso que a educação seja orientada por princípios que valorizem a dignidade humana e a inclusão, superando práticas que reforçam desigualdades estruturais.

"Para que isso fosse possível, seria preciso que soubéssemos, de maneira mais ou menos clara, o tipo de sociedade em que gostaríamos de viver. Isso implicaria identificar [...] os grandes valores. Valores de cidadania, convivência ética, valores morais de decência existencial que, de certa

maneira, poderiam permitir uma vida auspiciosa junto com os demais." (Barros Filho e Brenman, 2024, p. 140).

Nesse contexto, o ensino superior deve ser compreendido como um território de articulação entre diferentes saberes, práticas e vivências. A universidade, enquanto instituição, transborda o papel de mera transmissora de conhecimentos. Ela molda indivíduos, influencia a sociedade e, ao mesmo tempo, reproduz normas, valores e estruturas que refletem as dinâmicas de poder de seu tempo. Ao formar sujeitos pensantes, críticos e reflexivos, com capacidade de questionar e transformar a sociedade, a universidade também se insere em práticas que reproduzem as mesmas lógicas de poder que busca superar. Isso revela sua ambiguidade: ela é, ao mesmo tempo, agente de emancipação e perpetuadora de relações de poder.

Ao observarmos a universidade sob o prisma de suas regras, práticas e territórios, é possível compreender como ela se configura não apenas como uma instituição formal, mas também como um dispositivo no sentido foucaultiano. Segundo Foucault (1994), o dispositivo é uma composição heterogênea que conecta elementos variados, tais como discursos, instituições, práticas, arquiteturas, regras e leis. Sua essência reside na forma como essas forças se articulam para produzir efeitos no comportamento e na subjetividade dos indivíduos.

Enquanto instituição, a universidade territorializa práticas e saberes, organizando normas, discursos e modos de funcionamento que delimitam o que pode ser ensinado, pesquisado, reconhecido e legitimado. Como dispositivo, ela articula relações de poder, práticas institucionais, formas de linguagem e processos de subjetivação que moldam os sujeitos que nela circulam. Nesse movimento, a universidade aparece como campo dinâmico e contraditório: forma cidadãos críticos e participa da construção democrática, mas também reproduz práticas de controle, hierarquização e disciplinamento. É nesse ponto que o conceito de dispositivo, elaborado por Michel Foucault (1994), permite compreender a universidade como território de produção de saber, poder e subjetividades:

“O dispositivo é sempre um conjunto heterogêneo que compreende discursos, instituições, dispositivos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas; numa palavra, o dito e o não dito, são os elementos do dispositivo” (Foucault, 1994, p. 244).

Os dispositivos não são meramente ferramentas administrativas ou organizacionais. Eles operam em níveis mais profundos, regulando práticas, delimitando territórios de ação e moldando as subjetividades. Sua função transborda a gestão técnica para integrar o controle e a normatização

dos corpos, configurando o que é possível pensar, dizer e fazer em determinados contextos históricos e sociais.

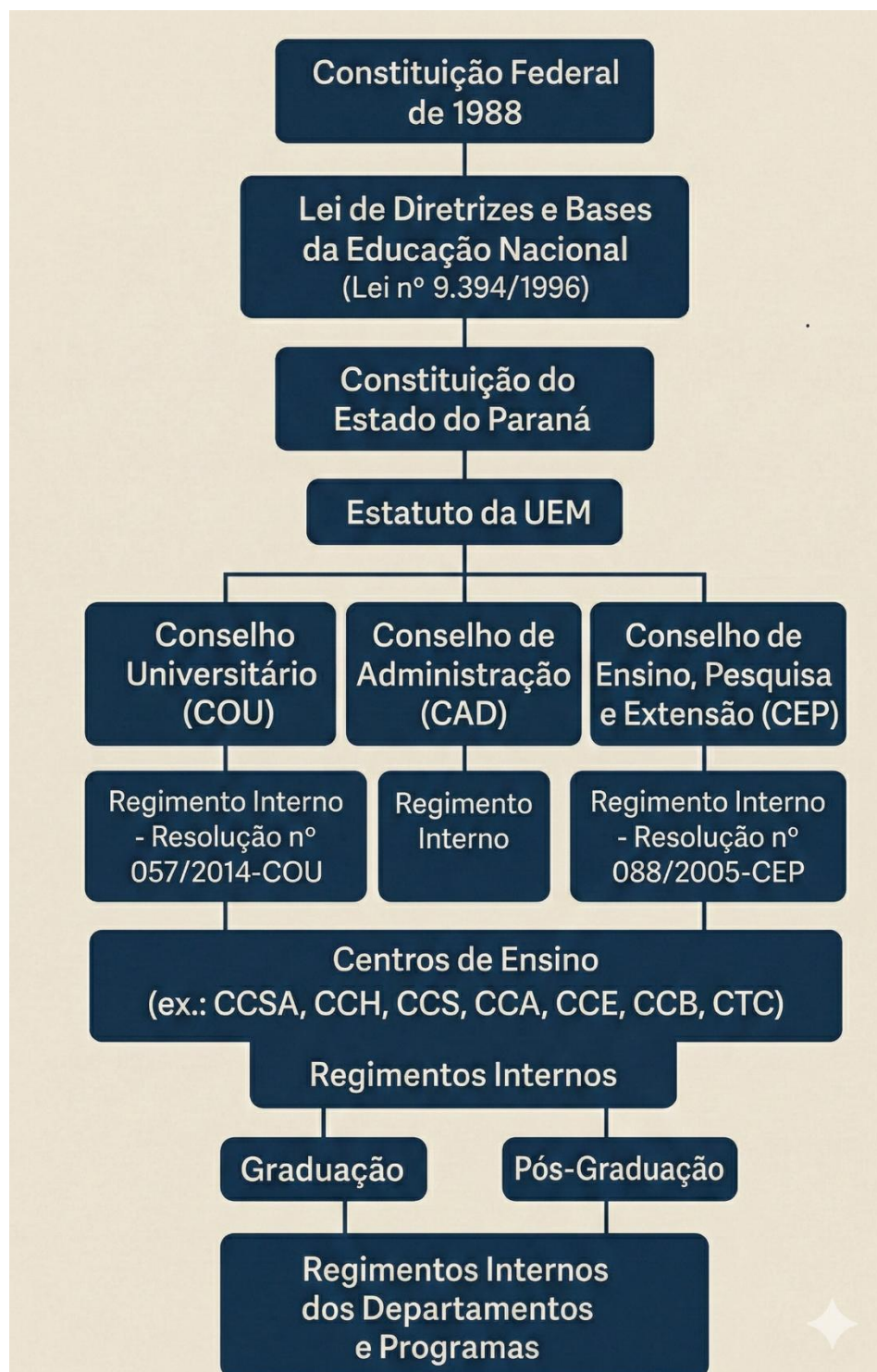
A universidade, como território de produção de saber, está intrinsecamente ligada ao poder. Não apenas porque estabelece as regras e critérios para o reconhecimento do conhecimento legítimo, mas também porque, através de suas práticas, produz identidades específicas — o aluno, o professor, o pesquisador, o técnico. A educação, portanto, opera como uma ferramenta de subjetivação, que molda os indivíduos a partir de padrões normativos determinados.

A territorialização da universidade não se dá apenas no espaço físico — nas salas de aula, laboratórios e bibliotecas —, mas nos discursos e práticas que organizam o cotidiano acadêmico. Regras de conduta, regimentos internos, critérios de avaliação e estruturas curriculares configuram um território no qual os corpos que habitam o espaço universitário se movem, produzem e são produzidos.

A universidade é uma das instituições mais representativas do sistema educacional, atuando como um dispositivo normativo e simbólico que regula, organiza e difunde saberes, práticas e subjetividades. Sua existência está alicerçada em um conjunto de leis, resoluções, regimentos internos e políticas institucionais que orientam sua atuação e moldam o comportamento dos sujeitos que nela se inserem. No caso da Universidade Estadual de Maringá (UEM), essa organização se estrutura a partir de uma hierarquia normativa que vai da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Constituição do Estado do Paraná, até chegar ao Estatuto da UEM e aos seus regimentos internos.

Essa complexa arquitetura institucional é sintetizada na Imagem 01, que apresenta de maneira visual a composição das instâncias normativas que conformam a UEM como campo de poder e produção de saber. O organograma ilustra como os conselhos superiores — o Conselho Universitário (COU) e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) — se articulam com os regimentos internos dos departamentos e programas, tanto da graduação quanto da pós-graduação, compondo um tecido institucional que regula, orienta e delimita práticas e discursos acadêmicos.

Imagem 01 — Estrutura normativa da Universidade Estadual de Maringá (UEM)



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos documentos institucionais e legislação vigente da Universidade Estadual de Maringá, (2025)

Compreender essa estrutura é essencial para identificar como a universidade atua como dispositivo no sentido foucaultiano — uma composição heterogênea de normas, práticas, discursos

e relações de poder que modelam a vida acadêmica. Como destacam Barros Filho e Brenman (2024), a educação, enquanto prática política, deve ser orientada por valores éticos e sociais que expressem o tipo de sociedade que se deseja construir. Nesse horizonte, a universidade não apenas transmite conhecimento: ela também organiza modos de vida, define padrões de legitimidade e atua sobre os corpos e as subjetividades dos sujeitos que dela participam.

A análise da universidade enquanto dispositivo institucional não pode se restringir apenas à sua dimensão normativa e administrativa. Embora estruturada por estatutos, regimentos e conselhos deliberativos que regulam o funcionamento da instituição, a universidade também se constitui como espaço de disputas, transformações e reconfigurações sociais. Nesse sentido, a instituição universitária opera simultaneamente como mecanismo de organização do saber e como território de emergência de práticas instituintes, nas quais diferentes forças sociais tensionam e reconfiguram o próprio funcionamento da instituição (Foucault, 1979; Deleuze, 1992).

No caso da Universidade Estadual de Maringá, essa dinâmica pode ser observada na incorporação de políticas afirmativas voltadas à democratização do acesso ao ensino superior público. Ao longo das últimas décadas, universidades públicas brasileiras passaram a implementar diferentes mecanismos de inclusão social, especialmente por meio de sistemas de cotas raciais e sociais, com o objetivo de enfrentar desigualdades históricas na distribuição de oportunidades educacionais. Essas políticas constituem um marco importante na expansão do acesso ao ensino superior e representam uma tentativa institucional de reparação das desigualdades produzidas historicamente no campo educacional brasileiro (Gomes, 2017; Paiva, 2013).

Na Universidade Estadual de Maringá, a adoção de políticas afirmativas ocorre por meio de resoluções institucionais deliberadas pelos conselhos superiores, como o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP), que regulamentam sistemas de cotas sociais e raciais nos processos seletivos da instituição. Essas políticas ampliam o acesso de estudantes oriundos de escolas públicas, populações negras e outros grupos historicamente sub-representados no ensino superior, contribuindo para diversificar o perfil socioeconômico e racial do corpo discente universitário (Universidade Estadual de Maringá, 2010; Paiva, 2013).

Nesse sentido, as políticas afirmativas permitem observar uma dimensão instituinte do próprio dispositivo universitário. Ainda que a universidade seja atravessada por normas, hierarquias e mecanismos de regulação, essas políticas tensionam desigualdades históricas e

ampliam o acesso ao conhecimento, evidenciando que o campo institucional também pode produzir deslocamentos e aberturas.

Dessa forma, a universidade aparece, nesta cartografia, como um território atravessado por diferentes forças institucionais e sociais. Ao mesmo tempo em que organiza e regula a produção do saber por meio de estruturas normativas e administrativas, ela também abriga práticas que buscam ampliar direitos e democratizar o acesso à educação superior. Essa tensão entre instituído e instituinte constitui uma dimensão fundamental para compreender os agenciamentos que emergem no interior da universidade e que atravessam os modos de produção do conhecimento, da formação acadêmica e das práticas educacionais contemporâneas.

A Universidade Estadual de Maringá (UEM), tomada como dispositivo no sentido foucaultiano, não apenas produz saberes, mas também regula as condições de sua produção e participa da conformação dos sujeitos que nela atuam. A universidade constitui uma rede de práticas, normas, discursos e relações de poder que organiza a vida acadêmica e orienta os modos pelos quais o conhecimento é produzido, legitimado e compartilhado.

Entretanto, compreender a universidade apenas como mecanismo disciplinador seria reduzir a complexidade de suas práticas institucionais. Como ressaltam Barros Filho e Brenman (2024), a educação, enquanto prática política, deve ser orientada pelos valores éticos e sociais que expressam o tipo de sociedade que se deseja construir. Nesse horizonte, a universidade não apenas transmite conhecimento, mas também participa da formação das práticas sociais e das subjetividades daqueles que a compõem.

Assim, ao mesmo tempo em que organiza e regula a produção do saber por meio de dispositivos institucionais, a universidade também pode constituir-se como espaço de abertura para práticas instituintes que tensionam estruturas historicamente estabelecidas. Na cartografia aqui proposta, a UEM aparece, portanto, como um território atravessado por diferentes forças institucionais e sociais, onde se entrelaçam processos de regulação, produção de saberes e emergência de novas possibilidades de existência no interior da vida universitária.

Na Universidade Estadual de Maringá, assim como em outras instituições de ensino superior, o discurso normatizador opera na conformação das práticas institucionais de docentes, discentes e servidores. Esse processo se dá por meio de uma linguagem institucionalizada, presente em regimentos, resoluções e políticas acadêmicas, como as normas do Conselho de Administração

(CAD) e do Conselho Universitário (COU). Essas instâncias regulamentam aspectos fundamentais da vida acadêmica, desde critérios de produtividade até regras de conduta e avaliação:

O COU, como órgão máximo da universidade, supervisiona e traça a política universitária, aprova planos de expansão e desenvolvimento, e delibera sobre processos de avaliação institucional. (Universidade Estadual de Maringá, 2008) O CAD orienta administrativamente a universidade, aprovando convênios multidisciplinares, deliberando sobre o quadro de servidores e estabelecendo normas administrativas. O CEP, por sua vez, é responsável por formular políticas de ensino, pesquisa e extensão, além de supervisionar atividades acadêmicas. (Universidade Estadual de Maringá, 2011)

Conforme Foucault demonstra, as instituições educacionais funcionam como mecanismos de controle social, moldando comportamentos e perpetuando relações de poder. Assim, a instituição deve ser uma máquina de aprender, mas também uma máquina de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1975). Essa concepção é visível na Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde normas e regulamentações estruturam o funcionamento institucional. Por exemplo, o Regimento Geral da UEM estabelece que "a administração universitária far-se-á em três níveis: superior, intermediária e departamental" (UEM, Regimento Geral, Art. 2º). Discentes e docentes estão sujeitos a normativas que moldam comportamentos. Por exemplo, a Resolução n.º 213/2016-CAD regulamenta que "o docente efetivo em TIDE deve ministrar o mínimo de 272 horas/aula/ano e o máximo de 544 horas/aula/ano" (UEM, Resolução n.º 213/2016-CAD, Art. 4º). "A frequência mínima para aprovação em disciplinas de graduação é de 75%, sendo permitidas justificativas apenas em casos excepcionais" (UEM, Resolução n.º 015/2018-CAD, Art. 3º). Esses regulamentos operam como dispositivos de docilização, conforme Foucault: "O poder disciplina os corpos por meio de estratégias e táticas que os tornam úteis e produtivos dentro de uma lógica institucionalizada" (Foucault, 1977, p. 138).

Ainda que a universidade se apresente como espaço de formação crítica e produção de conhecimento, os dispositivos que a organizam também operam pela regulação de condutas, tempos, desempenhos e modos de participação. Por isso, torna-se necessário "repensar as práticas normativas institucionais para promover uma educação que transcenda os mecanismos de controle e potencialize os sujeitos em sua integralidade" (Barros Filho e Brenman, 2024, p. 140).

No cotidiano da UEM, essa tensão aparece em ritos e práticas reguladoras que atravessam a vida acadêmica. A relação pedagógica é mediada por sistemas de avaliação que traduzem o

desempenho em métricas, notas e critérios de progressão. Discentes são submetidos a provas, trabalhos, frequência mínima e avaliações finais, enquanto docentes devem cumprir cargas horárias, participar de comissões, orientar, publicar, desenvolver projetos e responder a critérios institucionais de produtividade e avaliação. Tais normas territorializam corpos e práticas acadêmicas, inserindo docentes e discentes em uma lógica de mensuração, desempenho e hierarquização que organiza, mas também limita, os modos de aprender, ensinar, pesquisar e existir na universidade.

A linguagem institucional, nesse contexto, não é neutra; ela carrega o poder de regular comportamentos e limitar possibilidades, reforçando uma cultura acadêmica que valoriza a produtividade quantitativa em detrimento de outras dimensões do processo educativo. Consolida certas representações do mundo em detrimento de outras, assim como de definição de certos hábitos primários que naturalizam um modelo, que de via é de interesse daqueles que, pelo menos provisoriamente, controlam certo espaço de legitimação do conhecimento:

“Para fazer o exame de entrada no mestrado, o aluno recebe uma bibliografia para estudar. Pergunto: quem define essa bibliografia? Provavelmente a mesma pessoa que define as linhas de pesquisa. Depois de passar pela prova, ele será obrigado a participar de congressos acadêmicos, que são divididos em grupos de trabalho. Quem são os coordenadores desses grupos? Provavelmente os mesmos das linhas de pesquisa e da bibliografia. Mais adiante, esse aluno terá que publicar artigos científicos em revistas chanceladas, autorizadas. Quem define as revistas que contem ponto, que importam, que interessam, que têm legitimidade? São os mesmos que definem a bibliografia, as linhas de pesquisa etc. Depois que o aluno obtém o título de mestre, para entrar no doutorado, o processo é o mesmo. E as mesmas pessoas continuarão exercendo esse trabalho seletivo, um trabalho de poder sobre um determinado espaço” (Barros Filho; Brenman, 2024, p. 142).

Esses ritos são fundamentais para a reprodução da instituição, mas também evidenciam como a universidade se organiza como dispositivo que disciplina e direciona corpos, práticas e subjetividades em função de objetivos institucionais mais amplos, como a formação profissional, a produtividade acadêmica, a avaliação institucional e a manutenção de reconhecimento no campo educacional. Essa dinâmica, contudo, não é exclusiva da UEM nem das universidades públicas: atravessa o ensino superior de modo mais amplo, assumindo diferentes intensidades e formas conforme os regimes institucionais, públicos ou privados, em que se manifesta.

Esse modelo institucionalizado, embora necessário para a organização da universidade, revela sua face de castração e docilização dos corpos, uma vez que os sujeitos passam a ser moldados por essas normas que restringem sua autonomia. A docilização descrita por Foucault

(1977) é evidente no cotidiano acadêmico: professores e alunos são condicionados a desempenhar papéis específicos, que os preparam para se inserirem em um mercado de trabalho competitivo, mas que, ao mesmo tempo, os tornam submissos a uma lógica de controle por meio da linguagem.

No modelo foucaultiano, a linguagem desempenha um papel central no dispositivo, pois é por meio dela que os discursos de poder são articulados e disseminados. Na UEM, o discurso institucional legitima práticas que, ao mesmo tempo que promovem o ensino, a pesquisa e a extensão, também configuram modos de docilizar e disciplinar os corpos. Esse processo transforma a universidade em um espaço onde os sujeitos são moldados para atender às demandas do mercado, reforçando o vínculo entre educação e economia. Nesse sentido, a linguagem normativa, ao estabelecer limites e padrões de comportamento, mobiliza os corpos e subjetividades para atender às demandas institucionais. Conforme Foucault (1977, p. 138), "o poder disciplina os corpos por meio de estratégias e táticas que os tornam úteis e produtivos dentro de uma lógica institucionalizada".

Ao regular o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e como o aprendizado deve ser medido, a universidade reforça sua posição como um dispositivo que estrutura o saber e, por consequência, o poder. O processo de formação acadêmica, nesse sentido, está intrinsecamente ligado a uma lógica de normalização e conformidade que reflete interesses políticos, sociais e econômicos mais amplos, à maneira que seja capaz de disciplinar os corpos para torná-los úteis e produtivos. Na universidade, esse processo ocorre por meio de práticas aparentemente neutras, como a organização do currículo, a regulamentação da carga horária e as políticas de avaliação. Essas práticas normatizam a experiência acadêmica, transformando-a em um processo linear que prepara o aluno para ser inserido no mercado de trabalho. Os próprios docentes, ao serem avaliados por sua produtividade, acabam internalizando essa lógica de docilização, reproduzindo práticas que perpetuam o dispositivo universitário. Essa dinâmica reflete um ciclo contínuo em que o poder se manifesta tanto na formação do saber quanto na conformação dos corpos.

Sob essa perspectiva, a universidade emerge como um território onde práticas normativas moldam e regulam os sujeitos. Essa relação evidencia a urgência de repensar seu papel na sociedade, interrogando os dispositivos que limitam a autonomia e a criatividade dos indivíduos. Contudo, mesmo dentro dessas estruturas normatizadoras, surgem brechas — fissuras por onde irrompem práticas reflexivas e transformadoras, capazes de afirmar outros modos de existir e de conhecer.

A Universidade Estadual de Maringá (UEM), ao mesmo tempo em que territorializa saberes e corpos por meio de regras, avaliações e lógicas produtivistas, também abriga forças que escapam, resistem e criam. Nos interstícios desse dispositivo universitário, emergem territórios outros — espaços onde subjetividades emancipatórias podem ser engendradas, e saberes insurgentes podem ser produzidos. É nesse movimento que se afirma um *devoir*, uma educação que pulsa para além da normalização.

Imagem 02 – Uma sala de aula em *devoir*



(Fonte: elaborada pelo autor a partir de IA utilizando o texto da tese, 2025)

A imagem 02 compõe visualmente esse *devoir* educacional: a sala de aula — tradicional espaço de disciplina — é atravessada por um processo vital. Um tronco brota entre as carteiras, os livros escapam de suas funções, a cadeira de rodas evidencia a presença múltipla dos corpos e das subjetividades. Nessa composição imagética, a árvore encarna a potência do inesperado, do crescimento, da fuga — elementos que tensionam a rigidez dos dispositivos e abrem espaço para a invenção de novos mundos possíveis.

Essa dimensão transformadora, contudo, não deve ser compreendida como atributo natural ou garantido da universidade. Ela se produz em tensão com as formas institucionais, burocráticas e mercadológicas que atravessam o ensino superior. A tríade ensino, pesquisa e extensão, mais do que um conjunto de funções administrativas, pode operar como agenciamento ético-político

quando conecta a produção de conhecimento às demandas sociais, culturais e subjetivas dos territórios.

Nesse sentido, Marilena Chauí (2001) nos permite compreender a universidade como instituição social atravessada por disputas: espaço de crítica da sociedade, dos saberes instituídos, dos poderes vigentes e da própria universidade, mas também território permanentemente ameaçado por sua conversão em engrenagem da racionalidade neoliberal. Assim, a potência crítica da universidade não está dada de antemão; ela precisa ser continuamente afirmada contra sua redução à lógica da mercadoria, da produtividade e da performatividade.

Essa responsabilidade ética da universidade pública, em sua vocação democrática, exige uma escuta ampliada dos múltiplos modos de saber que constituem o tecido social. Ao invés de apenas filtrar e hierarquizar o conhecimento, a universidade deveria tensionar suas próprias formas de seleção, validação e circulação do saber. É nesse ponto que se abre espaço para a crítica radical expressa no conceito de *epistemicídio*, formulado por Boaventura de Sousa Santos (2018), como a destruição sistemática dos conhecimentos e experiências dos povos colonizados, um processo que não se limita ao passado, mas que continua operando, de maneira renovada, através das instituições do presente — entre elas, a própria universidade.

Para Santos (2018), o epistemicídio não é um efeito colateral da colonização, mas seu alicerce cognitivo: a imposição de uma única racionalidade — eurocêntrica, científica, escrita, disciplinar — como forma legítima de conhecer o mundo. Essa imposição dá origem à *monocultura do saber* e à *monocultura da razão*, que invisibilizam e desautorizam outras formas de produzir e viver o conhecimento. Catherine Walsh (2009), por sua vez, amplia essa discussão ao vincular epistemicídio à lógica da *colonialidade do saber*, compreendendo-o como um eixo central da modernidade colonial, que não apenas exclui, mas reconfigura os saberes subalternizados em moldes funcionalistas, sem autonomia nem reconhecimento pleno. Sua proposta de *justiça cognitiva* não se limita à inclusão, mas exige a criação de espaços de enunciação radicalmente plurais e insurgentes.

Silvia Rivera Cusicanqui (2015) aprofunda essa crítica ao denunciar os processos institucionais de *domesticação dos saberes indígenas* no interior das universidades, por meio de discursos oficialistas de interculturalidade. Para a autora, o epistemicídio é também uma operação de despossessão temporal e territorial: ele rompe a continuidade histórica dos saberes originários ao submetê-los a categorias analíticas e cronologias externas, que negam sua vitalidade, seu corpo

e sua linguagem. Cusicanqui (2015) propõe, em resposta, uma *descolonização do saber* que passe pela insurgência das próprias práticas — não apenas pelo discurso.

Tuhiwai Smith (2012) também contribui decisivamente para essa crítica ao evidenciar como as metodologias ocidentais da pesquisa acadêmica operam como extensões do colonialismo. Em seu trabalho seminal *Decolonizing Methodologies*, ela revela como a ciência moderna não apenas observou os povos indígenas, mas os classificou, extraiu e apropriou-se de seus saberes com fins utilitaristas e hegemônicos. A produção acadêmica, assim, tornou-se um campo de batalha simbólico onde se desenrola a disputa entre epistemes — entre o que é autorizado como conhecimento e o que é relegado ao silêncio, à oralidade ou à tradição.

Desse modo, o epistemicídio não é apenas o esquecimento ou a exclusão dos saberes outros — ele é a sistemática negação ontológica de povos, linguagens e cosmovisões inteiras. É uma prática contínua de silenciamento e deslegitimação, que atravessa as estruturas da universidade sob o véu da cientificidade moderna, da excelência acadêmica e da neutralidade institucional.

A universidade, em sua matriz fundacional eurocêntrica, participa ativamente dessa lógica. Ela opera como um dos dispositivos privilegiados da *colonialidade do saber* (Quijano, 2005), determinando o que pode ou não ser dito, escrito, citado e reconhecido como verdadeiro. Define-se, assim, um regime epistêmico que hierarquiza conhecimentos, marginaliza saberes e estabelece fronteiras simbólicas entre ciência e tradição, entre erudição e oralidade, entre pensamento e cosmovivência. Trata-se de um dispositivo que não apenas produz desigualdades cognitivas, mas as naturaliza sob o disfarce de critérios universais de qualidade.

A monocultura do saber, como denuncia Santos (2018), não apenas invisibiliza outras epistemologias: ela as impede de viver, de crescer, de transformar. Como destaca Cusicanqui (2015), há uma violência epistêmica que se dá não apenas pela exclusão, mas pelo modo como as instituições modernas organizam o tempo, o espaço e o corpo do saber — silenciando formas outras de historicidade, sensibilidade e comunalidade.

Promover uma ecologia de saberes não é, portanto, um gesto de boa vontade institucional, nem uma concessão ao multiculturalismo retórico. Trata-se de uma reconfiguração ética e política da universidade enquanto dispositivo. É reconhecer que, mesmo dentro de sua maquinaria disciplinadora — composta por normas, regimentos, avaliações e linguagens — surgem frestas: encontros, práticas e afetos que escapam, desviam, resistem. E é nessas linhas de fuga que a universidade pode afirmar sua potência transformadora, abrindo-se a outras lógicas: não a da

inclusão subordinada, mas da transgressão criadora, da escuta intercultural e da invenção compartilhada de mundos possíveis.

Desse modo, não se trata apenas de identificar os mecanismos que sustentam o epistemicídio no interior da universidade, mas de afirmar a possibilidade de recompor o dispositivo a partir de suas próprias dobras. A universidade, embora enredada em estruturas normativas, produtivistas e eurocentradas, não se resume a elas. Sua história, seus corpos, suas salas e seus territórios estão atravessados por potências outras — linhas de fuga que se insurgem silenciosamente nas práticas cotidianas, nos afetos partilhados e nos saberes que insistem em viver.

É nesse encontro com o fora, com os saberes subterrâneos, com as cosmologias silenciadas, com os modos de vida invisibilizados, que a universidade pode se recompor não como espaço neutro de validação científica, mas como território insurgente de criação coletiva.

Essa reconexão exige mais do que reformar currículos ou flexibilizar métodos. Exige uma reconfiguração ontológica e epistemológica do que se entende por conhecimento, por ensino, por comunidade e por sujeito. Exige o abandono da ilusão da neutralidade institucional e o reconhecimento de que toda forma de saber é atravessada por relações de poder, desejo e mundo. E é a partir desse reconhecimento que se abre a possibilidade de uma universidade em devir, menos como estrutura e mais como campo de forças, menos como lugar de autoridade e mais como espaço de escuta, troca e coabitação.

Afirmar a universidade como dispositivo em recomposição é, portanto, um gesto de reinvenção do comum. Um convite a habitar a educação não como técnica ou função, mas como acontecimento, como criação de mundos possíveis a partir das ruínas do instituído. É nesse devir que a educação recupera sua alegria, sua potência e sua dignidade. Não como exceção, mas como prática cotidiana de resistência, cuidado e reinvenção.

Entretanto, limitar a universidade à sua dimensão normativa, disciplinar e institucional seria reduzir a potência que a atravessa. Para além dos dispositivos que regulam, organizam e capturam, a universidade é também povoada pela vida. Ela não se esgota em seus regimentos, estruturas ou políticas; ao contrário, é continuamente ampliada pelos encontros que nela se produzem. É no circuito entre ensino, pesquisa e extensão que essa vida se intensifica, fazendo com que a universidade não apenas organize saberes, mas seja atravessada por eles enquanto experiência.

Na pesquisa, esse movimento se expressa na própria cartografia, que não separa o acadêmico do real, mas os acompanha em sua coprodução. No ensino a universidade permite produzir outras formas de encontro, na graduação e na pós-graduação, revelando a potencia dos encontros a partir da educação; e na extensão, a universidade se cola à realidade imanente, abrindo-se ao encontro com o fora, com os territórios, com os sujeitos e com as experiências que não se deixam capturar integralmente pelas lógicas institucionais. Assim, é nesses encontros que a universidade se povoa, não apenas de conteúdos, mas de vidas, de afetos e de processos que deslocam seus próprios limites.

Assim, mais do que um dispositivo de regulação, a universidade emerge, nesta tese, como um território vivo, atravessado por forças que ora capturam, ora fazem escapar, ora organizam, ora reinventam. É nesse movimento que se torna possível compreender a educação não apenas como estrutura, mas como acontecimento, como produção que se dá no encontro entre o pensamento, o corpo e o mundo.

Nesse sentido, a Universidade Estadual de Maringá revela-se, nesta cartografia, como um território atravessado por múltiplas forças institucionais, normativas e sociais. Ao mesmo tempo em que organiza e regula a produção do saber por meio de dispositivos institucionais, ela também abriga práticas instituintes que tensionam suas próprias estruturas. É nesse campo de forças, entre regulação e criação, entre instituído e instituinte, que emergem os agenciamentos que atravessam a vida universitária e dão forma às experiências educativas aqui analisadas.

PLATÔ 03

5. FLUXOS MOLARES E MOLECULARES QUE ATRAVESSAM UM DOCENTE

5.1. O DEVIR-AULA: reverberações do território docente

A sala de aula, em seu aspecto físico, é concebida como um espaço cuidadosamente planejado. Tradicionalmente, compõe-se de carteiras organizadas em fileiras ou agrupamentos, um quadro à frente para a exposição de conteúdos e, muitas vezes, equipamentos multimídia que apoiam o trabalho pedagógico. A disposição dos móveis e dos recursos busca garantir conforto, acessibilidade e condições de atenção, organizando o ambiente para a concentração e a realização das atividades propostas. No contexto escolar e universitário brasileiro, essa organização é atravessada por normativas e por uma racionalidade institucional que define o espaço de aula como lugar privilegiado dos processos educativos e formativos (Brasil, 1996; Jacobucci, 2008).

Esse arranjo material revela aquilo que Deleuze e Guattari (2010) denominam dimensão molar dos territórios sociais: estruturas estabilizadas, reconhecíveis e institucionalizadas, que organizam corpos, tempos e práticas. Na universidade, a sala de aula pode operar como um território molar por excelência, entre horários, presença, avaliação, conteúdos, expectativas, papéis relativamente definidos, os diferentes papéis instruídos, do professor, os estudantes, as tarefas, compõem uma rotina que tende a reproduzir certa previsibilidade do ensino.

Imagem 03 – Sala de aula Bloco C23/UEM



Fonte: próprio autor (2024)

A imagem registra precisamente esse plano: carteiras alinhadas, corpos distribuídos, tempo orientado por uma atividade avaliativa. Trata-se de um cenário ordinário e funcional da vida

acadêmica, e é justamente por isso que ele nos interessa. Porque, como afirmam Deleuze e Guattari (2010), todo território molar é atravessado por linhas moleculares: variações discretas, movimentos de invenção, deslocamentos que não negam a estrutura, mas a fazem vacilar por dentro.

Foi nesse ponto, no fim de uma aula comum — “aula-prova”, com o espaço ainda marcado pelas carteiras e pela lógica avaliativa — que a primeira fissura começou a se desenhar. Quando o exercício terminou, as perguntas não se encerraram com a entrega das folhas: elas reapareceram em torno da nota, da avaliação seguinte, do que seria cobrado nos próximos dias. Esse é o plano instituído da aula: a continuidade do dispositivo avaliativo como eixo de preocupação e permanência. E, no entanto, no mesmo corredor desse instituído, emergiu um excedente.

Ao sair da sala e subir as escadas, alguns estudantes me acompanharam. Não era uma demanda formal, nem uma solicitação prevista no roteiro da disciplina. Perguntaram: “Para onde o senhor vai agora?”. Em seguida, veio a pergunta que desloca o território: “Dá para assistir à sua próxima aula?”. A resposta, naquele momento, foi atravessada por uma condição concreta da docência temporária, a vida de um professor que, além da universidade, também se desloca para outras instituições, outros vínculos, outros turnos. Expliquei que à noite eu teria aula com as turmas noturnas e que, na prática, eu repetiria o mesmo percurso do período da manhã — uma escolha de organização necessária para sustentar quatro turmas e manter uma eficiência mínima no cotidiano docente.

Mas eles insistiram.

No período da noite, ao final da aula, já próximo das 23h, depois da chamada e da despedida formal, um grupo se aproximou. Um estudante apresentou a namorada; outra feição de encontro se abriu. E então, a marca a passagem do dever ao desejo: “Professor, eles ficaram sabendo que podiam assistir sua aula e insistiram em vir comigo” (Estudante PTA, 2023). E, como se fosse necessário tornar o gesto ainda mais explícito, completou: “Eu tinha que mostrar para a minha namorada — ela faz Arquitetura aqui na UEM — como é a sua aula.”

Aqui, a sala de aula deixa de ser apenas o lugar onde se cumpre uma atividade e passa a funcionar como território vivo, isto é, como um espaço que produz desejo de retorno, insistência, partilha. O que se atualiza não é a reprodução do instituído (assistir por obrigação, permanecer por presença, comparecer por regra), mas um movimento molecular que se expressa como busca:

voltar, acompanhar, repetir — não é pela busca de uma melhora, ou condições de notas, mas sustentaram um encontro que afetou, produziu algo.

Em termos espinosanos, quando algo nos atravessa produz um deslocamento sobre os corpos, aumenta a potência de agir, o que permite a produção de alegria (Spinoza, 2008), não se trata apenas do desejo-maquínico de reviver individualmente uma experiência, mas de uma afirmação desejante (Deleuze e Guattari, 2011). A alegria, enquanto afeto, mobiliza uma expansão da potência de existir, produzindo no sujeito o impulso de partilhar aquilo que aumentou sua capacidade de agir e pensar. Nesse sentido, não se trata de revisitar uma compensação ou de repetir mecanicamente um momento agradável, mas de sustentar e ampliar um encontro que produziu vida. É nesse ponto que o desejo, no horizonte deleuze-guattariano, deixa de ser carência ou falta e passa a operar como potência produtiva: um desejo que cria, que compõe e que produz a si mesmo e ao outro no interior do encontro (Deleuze; Guattari, 2010).

Nesse instante, instauram-se processos de desterritorialização. O movimento que leva o estudante a retornar, a insistir, a convidar outros para compartilhar a experiência da aula não se explica por uma obrigação institucional ou por uma lógica utilitária do ensino. Trata-se de um deslocamento do dever para o desejo, da frequência formal para a partilha de um acontecimento que produziu sentido. A alegria, nesse caso, manifesta-se como um termômetro ontológico do encontro: ela indica que algo naquele processo ampliou a potência de agir dos envolvidos. Como afirma Spinoza, a alegria corresponde precisamente a essa passagem para uma maior perfeição ou potência de existir, isto é, ao aumento da capacidade de agir do corpo e da mente (Spinoza, 2009).

Compartilhar esse instante com aqueles que fazem parte da própria vida — colegas, parceiros, amigos — torna-se, então, uma condição de prolongamento da própria alegria. O encontro que produziu afeto busca expandir-se, multiplicar-se, compor novos encontros. Nesse movimento, a experiência educativa deixa de ser apenas um evento pedagógico e passa a operar como um acontecimento que produz subjetividade, na dimensão criativa, outros territórios.

No adentrar da madrugada, o professor já se encontra em casa, mas os encontros do dia continuam a ressoar. O corpo retorna ao espaço doméstico, porém os acontecimentos permanecem vibrando nos múltiplos territórios que nos produzem — rever a aula, revisitar as falas, os gestos, os olhares. A aula não se encerra quando a porta da sala se fecha; ela continua a operar como um *devoir-aula*, um movimento que se prolonga para além do espaço institucional e do tempo.

Nesse sentido, compreender a aula como território implica reconhecer que os processos educativos não se esgotam no espaço físico que os abriga. Como afirmam Deleuze e Guattari, “o território é antes de tudo um ato, o ato que afeta os meios e os ritmos, que os ‘territorializa’” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 388). O território, portanto, não se define apenas por sua materialidade espacial, mas pelos movimentos, pelas relações e pelas intensidades que nele se produzem.

É precisamente nesse ponto que se tornam visíveis os processos de desterritorialização. A desterritorialização da sala de aula não significa a negação da instituição ou de sua importância social. Ao contrário, trata-se de reconhecer que, mesmo no interior desse território disciplinado, emergem experimentações que podem ser continuamente decodificadas e recodificadas como territórios abertos em movimento.

A experiência pedagógica passa então a operar no plano da afecção: encontros que produzem intensidades, afetos e composições entre os sujeitos. É nesse movimento que a aprendizagem deixa de configurar-se apenas como recepção passiva de conteúdos e passa a constituir-se como experiência ativa de conexão, produção e partilha.

Assim, mesmo quando já não há um vínculo institucional imediato, quando não se é mais aluno formal daquela aula, algo do encontro permanece operando. Revisitar um espaço de aprendizagem ou desejar compartilhar aquela experiência com outros não corresponde apenas à repetição do instituído; trata-se da tentativa de prolongar um acontecimento que produziu alegria.

É nesse ponto que outra experiência se apresenta.

No dia seguinte, ainda atravessado pelos encontros da noite anterior, retorno à universidade. Dessa vez, não para ministrar uma aula, mas para acompanhar novamente uma experimentação que já havia presenciado anteriormente. A disciplina de Processos de Políticas Públicas, conduzida pelo professor, era conhecida por deslocar o espaço tradicional da aula para outros territórios da cidade. Eu já havia participado daquela caminhada em outro momento e conhecia o percurso que ligava a universidade ao Mercado Municipal.

Contudo, a cartografia nos lembra que nenhum território se repete da mesma forma. Ainda que o trajeto fosse conhecido, os encontros que nele se produziam eram sempre outros. Enquanto perspectiva metodológica e epistemológica, a cartografia não busca representar um território previamente dado, mas acompanhar os processos que nele se produzem. Como destacam Passos, Kastrup e Escóssia (2015), cartografar implica seguir os movimentos do real, observar as linhas que se formam e se transformam nos encontros entre sujeitos, práticas e espaços.

Assim, retornar a um mesmo percurso não significa repetir uma experiência anterior, mas acompanhar novas configurações que emergem a cada acontecimento.

Nesse contexto, volto à universidade não como docente e tampouco como discente da disciplina, mas como pesquisador implicado no processo formativo²⁰. Assim como alguns estudantes haviam retornado à minha aula movidos pelo desejo de compartilhar um encontro que os afetara, eu também revisitava aquela experiência, acompanhando os movimentos que emergiam no território da aula.

Como sugerem Deleuze e Guattari (2012), o território não é uma estrutura fixa, mas um processo que se constitui na repetição de gestos, ritmos e expressões que organizam provisoriamente o espaço. É nesse movimento que emerge aquilo que os autores denominam ritornelo: uma repetição que não reproduz simplesmente o mesmo, mas que reterritorializa o espaço ao mesmo tempo em que abre novas linhas de variação e deslocamento (Deleuze e Guattari, 2012).

O professor da disciplina de Processos de Políticas Públicas, frequentemente deslocava o espaço da aula para fora da universidade. Já sabíamos que, em seus encontros formativos, a cidade poderia tornar-se parte da sala de aula. Foi nesse gesto que acompanhamos novamente aquele movimento.

A aula não aconteceria entre carteiras, quadro ou cronograma.

Em vez disso, caminhávamos.

A cidade, suas ruas, parques e espaços públicos tornavam-se o próprio território pedagógico. Não se tratava apenas de mapear o espaço urbano ou de realizar uma atividade de observação; cada percurso produzia uma experiência singular. Ainda que os caminhos pudessem parecer semelhantes, os encontros nunca eram os mesmos, outros corpos, outras perguntas, novas percepções e subjetividades emergiam a cada caminhada.

Caminhando pelas ruas da cidade com o professor da disciplina, a sala de aula deixava de ser um espaço fixo. Não havia cadeiras, quadro ou cronograma. Havia corpos em movimento,

²⁰ No momento desta experiência, eu já não me encontrava matriculado como discente regular em disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (PPA-UEM), tendo integralizado os créditos curriculares exigidos para essa etapa da formação. O doutorado no PPA-UEM exige a integralização mínima de créditos em disciplinas nos primeiros semestres do curso, como parte da estrutura curricular do programa (PPA-UEM, 2024). Naquele contexto, eu participava da atividade como pesquisador implicado no processo formativo, e simultaneamente atuava como professor temporário na própria instituição, o que tornava aquele espaço um território acadêmico em constante movimento .

atravessando e sendo atravessados pela cidade. Cada esquina, cada praça e cada rua percorrida revelava novos caminhos possíveis, produzindo formas de conhecimento que não se restringiam ao registro formal, mas que vibravam no corpo como experiência e afeto.

Nesse trajeto caminhavam um professor de pós-graduação e seus estudantes, mas também caminhavam os fluxos da própria cidade, pessoas, sons, ritmos urbanos, paisagens e acontecimentos imprevistos. Humanos e não-humanos compunham aquele território momentâneo de aprendizagem.

A cidade, então, tornava-se uma sala de aula viva.

Enquanto caminhávamos, éramos simultaneamente aprendizes e mestres, produtores e coprodutores de significados. A aula acontecia no fluxo contínuo entre corpos, espaços e ideias.

Nosso percurso iniciava-se no Bloco C23 da Universidade Estadual de Maringá (UEM), seguindo pela lateral do Estádio Regional Willie Davids, atravessando o complexo da Vila Olímpica e finalizando no Mercado Municipal de Maringá, na Travessa Jorge Amado. Mais do que um deslocamento físico, esse trajeto produzia uma experiência urbana na qual educação, cidade e política pública se entrelaçavam no próprio caminhar.

Ao sairmos do Bloco C23, localizado na Avenida Colombo, cruzamos a Zona 7, uma região central e intensamente conectada da cidade. Passamos pela lateral do Estádio Willie Davids, inaugurado em 1957 e palco de importantes eventos esportivos e culturais. Em seguida, atravessamos o complexo da Vila Olímpica, espaço público que abriga diversas instalações esportivas e que expressa parte da vida cotidiana da cidade.

Imagem 02 – UEM e a cidade de Maringá-PR

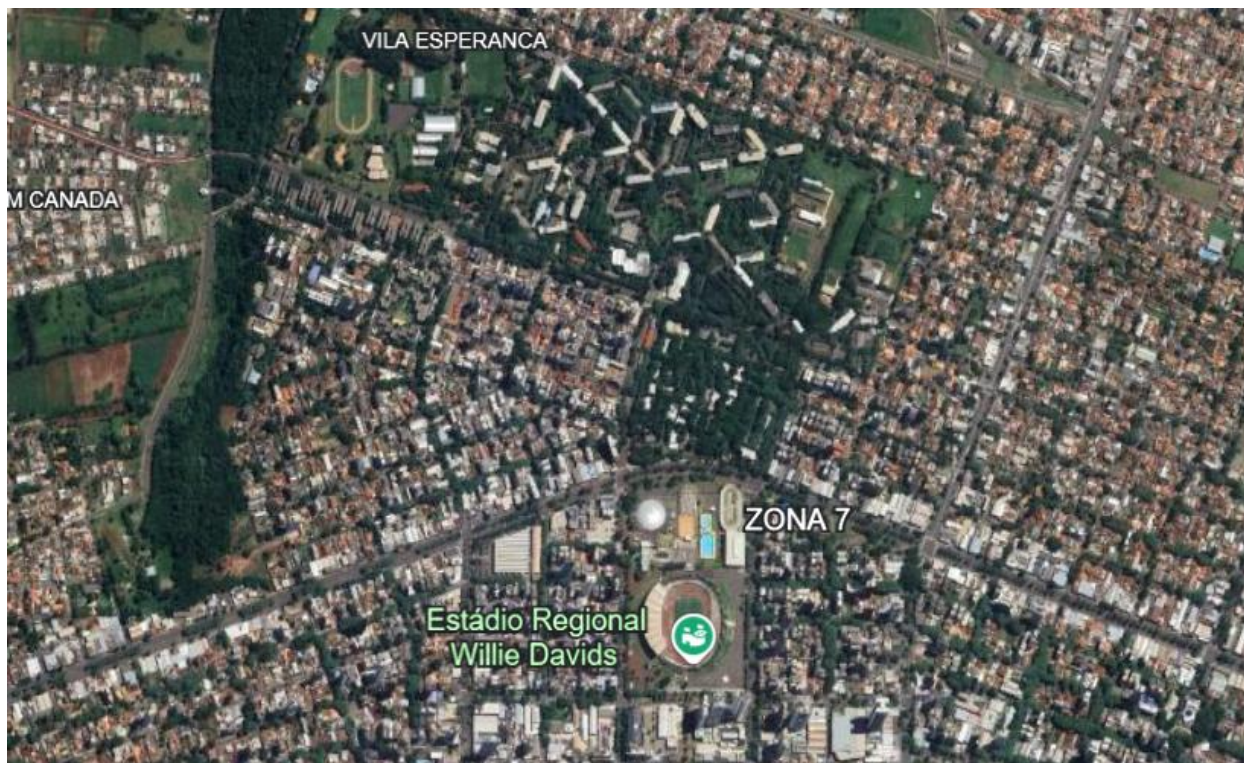


(Fonte: Google Maps, 2024)

A travessia por esses espaços é mais do que um simples deslocamento físico, ela produz um encontro com a cidade, seus desafios e suas potências. Durante o percurso, observamos como a mobilidade urbana se manifesta no cotidiano, escadas, rampas, corredores e fluxos de circulação que revelam tanto possibilidades quanto limites relacionados à acessibilidade e à inclusão.

Ao chegar ao Mercado Municipal, inaugurado em 2009, encontramos um espaço de encontro social e cultural que reúne diversidade de produtos, serviços e práticas cotidianas. Nesse ponto do percurso, a universidade encontra a cidade em sua dimensão mais concreta, revelando a interdependência entre o espaço acadêmico e a vida urbana.

Imagem 03 – A universidade verde e a cidade



(Fonte: Google Earth, 2024)

As imagens apresentadas evidenciam a relação entre a universidade e o território urbano em que se insere. A Imagem 02, ao apresentar um mapa tradicional, destaca a organização espacial da Universidade Estadual de Maringá e sua inserção no tecido urbano, revelando conexões com vias de acesso, serviços e espaços públicos que estruturam o cotidiano acadêmico.

Já a Imagem 03, capturada por satélite, evidencia outro aspecto fundamental da universidade: sua característica fortemente arborizada, que contrasta com a lógica urbana convencional. Nesse enquadramento, a universidade aparece como um território de respiro no interior da cidade, onde natureza, circulação de pessoas e produção de conhecimento se entrelaçam.

Esse contraste visual reforça o deslocamento enquanto processo formativo. O mapa apresenta uma estrutura espacial delimitada; a perspectiva aérea, por sua vez, evidencia intensidades e espaços vivos que atravessam a experiência universitária. Assim, a universidade não se territorializa apenas fisicamente na cidade, mas produz dinâmicas que extrapolam sua estrutura material, constituindo-se como um campo de encontros, afetos e aprendizagens.

Nesse sentido, a desterritorialização da sala de aula não implica negar a instituição ou o rigor acadêmico. Ao contrário, revela que mesmo no interior de territórios estruturados emergem

experimentações que podem ser continuamente decodificadas e recodificadas como territórios abertos em movimento.

A experiência educativa passa então a operar no plano da afecção. Encontros produzem intensidades, afetos e composições entre os sujeitos. Nesse movimento, a aprendizagem deixa de configurar-se como um ato de recepção passiva e passa a constituir-se como uma experiência ativa de conexão, produção e partilha. Assim, a cidade, suas ruas, parques, calçadas e as pessoas que por ela transitam, passa a integrar o processo educativo como uma extensão viva da sala de aula. A aprendizagem também acontece nos deslocamentos, onde ambientes urbanos e afetos se entrelaçam em fluxos de experiência.

A educação deixa de ser compreendida como um processo linear de transmissão de conteúdos e passa a configurar-se como um campo de produção coletiva de sentidos, no qual subjetividade e coletividade se entrelaçam no processo de aprender. Nesse movimento, ensinar e aprender deixam de ocupar posições fixas e passam a compor um campo de experimentação no qual os sujeitos se afetam mutuamente.

Ao nos aproximar o pensamento deleuze-guattariano o campo educacional, extrapola, escapa, aos sistemas de reprodução de saberes instituídos, o que Gallo (2003) afirma como prática educativa, afirmando enquanto um território de experimentação no qual novos modos de pensar, sentir e agir podem emergir no encontro entre sujeitos, saberes e mundos possíveis.

Esse deslocamento da sala de aula, que passa a territorializar tanto espaços concretos quanto afetivos, amplia as possibilidades permitindo afirmar o conhecimento como um processo que se expande por diferentes territórios de experiência, o que Deleuze e Guattari (2012) nomeia como rizomático. A sala de aula, nessa perspectiva, deixa de ser apenas um espaço físico delimitado e torna-se um território de liberdade, onde o conhecimento se constrói na intensidade dos encontros e no movimento contínuo das ideias, produzindo formas de aprendizagem atravessadas pela alegria.

Esse movimento, contudo, não nega a importância das instituições de ensino ou do rigor acadêmico. A pós-graduação em Administração permanece como um espaço estruturado de produção de conhecimento. O que se produz, entretanto, é um trânsito entre diferentes regimes: de um lado, as estruturas disciplinares; de outro, os movimentos rizomáticos de experimentação.

É nesse espaço de coextensão e convergência que emerge aquilo que esta tese denomina educação da alegria.

5.2. A AULA COMO MOBILIDADE: Uma Cadeira-Sala de Aula com Rodas

A mobilidade pode ser compreendida como mais do que o simples deslocamento físico entre pontos no espaço. Ela envolve movimento, adaptação e abertura para diferentes formas de experimentar o mundo. Contudo, mobilidade não implica necessariamente desterritorialização. Desterritorializar, no sentido proposto por Deleuze e Guattari, significa produzir uma ruptura nas formas estabilizadas de organização do território, abrindo espaço para novos fluxos, relações e modos de existência (Deleuze; Guattari, 2010). Não se trata apenas de mover-se, mas de alterar os sentidos que estruturam os espaços, os corpos e as interações que os atravessam.

Essa distinção torna-se particularmente relevante no campo educacional. Corpos podem deslocar-se entre salas, prédios e corredores sem que nada de fato se transforme na experiência da aprendizagem. A mobilidade, por si só, não altera o território pedagógico. A desterritorialização emerge quando o deslocamento passa a afetar os modos de perceber, agir e compreender o espaço vivido. Nesse momento, o ambiente educativo deixa de ser apenas um local físico delimitado e passa a constituir-se como um território vivo, atravessado por encontros, intensidades e experimentações.

É nesse ponto que a sala de aula, antes fixada entre paredes, pode ganhar rodas. Não como metáfora, mas como prática concreta. Quando a aprendizagem se desloca, o próprio ato de ensinar passa a ocorrer no movimento, no atravessamento dos espaços e na experiência sensível dos corpos que os habitam. O conhecimento deixa de operar exclusivamente no plano discursivo e passa a emergir também da experiência vivida, dos limites encontrados, das rotas improvisadas e das interações que surgem no percurso.

Nesse contexto, a cadeira de rodas torna-se mais do que um instrumento de mobilidade. Ela opera como um dispositivo de percepção, capaz de revelar dimensões do espaço que normalmente permanecem invisíveis para aqueles que circulam sem restrições. Rampas, inclinações, calçadas irregulares, portas estreitas ou elevadores distantes deixam de ser detalhes arquitetônicos e passam a constituir experiências concretas que reorganizam a percepção do território universitário.

Ao mover-se pela universidade sobre rodas, o campus deixa de ser apenas cenário e passa a tornar-se parte da própria aula. O espaço institucional da universidade revela, então, seus fluxos, limites e potências. O deslocamento produz uma abertura sensível para perceber como os

territórios são organizados, quem circula com facilidade e quem encontra barreiras, quais trajetos são possíveis e quais exigem desvio, esforço ou ajuda.

É nesse ponto que a experiência pedagógica encontra o campo das políticas públicas. A aula passa a operar a partir de um eixo fundamental: o problema público. Conforme argumenta Leonardo Secchi (2013), um problema público não é simplesmente uma dificuldade individual, mas uma situação percebida coletivamente que altera o *status quo* e que, por essa razão, entra em agenda na arena pública para ser reconhecida, interpretada e enfrentada por meio de ações, políticas públicas. A acessibilidade, nesse sentido, deixa de ser apenas uma questão técnica ou arquitetônica e passa a constituir um problema público que envolve direitos, planejamento urbano, decisões institucionais e disputas sociais.

Ao transformar a mobilidade em experiência concreta, a aula desloca o problema público do plano abstrato para o plano vivido. A acessibilidade deixa de ser apenas conceito discutido em sala e passa a manifestar-se no próprio corpo, nos obstáculos encontrados, nas rotas improvisadas e nas formas de cooperação que emergem no percurso. A universidade, território historicamente disciplinado por normas, regulamentos e padrões arquitetônicos, revela-se também como espaço de variação, onde pequenas experiências podem produzir deslocamentos na forma como percebemos e habitamos o mundo.

É a partir desse ponto que a cartografia desta aula se inicia

A experiência ocorreu no primeiro encontro da disciplina de Administração Pública, no curso de graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá. Após a apresentação inicial da disciplina, momento em que são discutidos os objetivos do semestre, o conteúdo programático e as formas de avaliação, iniciava-se também a construção do território que acompanharia aquela turma ao longo do período letivo. Como em muitos primeiros encontros, havia entre os estudantes uma mistura de curiosidade, expectativa e certa formalidade típica do início de um semestre.

Foi posterior a esses, que introduzi um elemento inesperado no interior da sala de aula: uma cadeira de rodas.

A cadeira havia sido previamente alugada para a atividade. Não se tratava de um objeto simbólico ou ilustrativo, mas de um dispositivo concreto que seria utilizado pela turma para experimentar, no próprio corpo, as condições de mobilidade no espaço universitário. Ao colocá-la

no centro da sala, expliquei aos estudantes que a aula daquele dia não permaneceria confinada entre as paredes da sala. Nosso território de aprendizagem se expandiria para o campus.

A proposta era simples, mas carregava um propósito pedagógico claro. Divididos em pequenos grupos, os estudantes deveriam alternar entre empurrar e conduzir a cadeira de rodas pelos caminhos da universidade. O objetivo não era apenas deslocar-se, mas experimentar o campus a partir de outra perspectiva de mobilidade, observando os obstáculos, as rotas possíveis, as dificuldades e as adaptações necessárias para circular pelo espaço.

Nesse momento, o conceito de problema público, que seria o eixo central da disciplina, começava a deixar o plano abstrato. Como argumenta Secchi (2013), um problema público emerge quando uma condição social é percebida coletivamente como indesejável e passa a demandar atenção e ação por parte da sociedade ou do Estado. Mais do que uma simples situação individual, trata-se de uma construção social que envolve percepção coletiva, debate e disputa sobre sua definição e possíveis soluções.

Ao introduzir a cadeira de rodas na aula, buscávamos justamente deslocar a discussão do problema público para o plano da experiência. A acessibilidade, frequentemente tratada em textos legais, planos urbanos ou debates técnicos, passaria a ser percebida a partir do corpo, do esforço necessário para subir uma rampa, da dificuldade de atravessar uma calçada irregular ou da necessidade de reorganizar trajetos aparentemente simples.

Cabe destacar que a Universidade Estadual de Maringá, assim como as demais instituições públicas de ensino superior, organiza sua infraestrutura em conformidade com os marcos legais e normativos que regulam a acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. Entre esses dispositivos estão a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à igualdade e à não discriminação, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), bem como normas técnicas e regulatórias que orientam a adaptação arquitetônica de espaços públicos e institucionais. Tais dispositivos estabelecem diretrizes para garantir condições de acesso, circulação e permanência de pessoas com deficiência nos diferentes ambientes sociais, incluindo o espaço universitário.

Ainda assim, a experiência cotidiana dos espaços pode revelar nuances que escapam às previsões normativas. É nesse intervalo entre o planejamento institucional e a vivência concreta dos territórios que a cartografia se torna um método sensível para compreender como os espaços são efetivamente habitados.

Foi nesse momento da aula que uma das estudantes, Andressa, levanta uma questão que desloca ainda mais nossa reflexão. Observando a cadeira de rodas posicionada no centro da sala e após discutirmos brevemente os marcos legais de acessibilidade, ela perguntou: se a universidade cumpre as normas e regulações institucionais, em que momento a acessibilidade passa a constituir, de fato, um problema público?²¹

A pergunta introduzia uma tensão importante entre o plano normativo e a experiência vivida dos territórios. A legislação estabelece parâmetros, regula construções, define padrões arquitetônicos e institucionais. Entretanto, como apontado anteriormente com Secchi (2013), um problema público não se constitui apenas pela existência de uma norma ou pela ausência dela, mas pela forma como determinadas condições passam a ser percebidas coletivamente, rompendo o *status quo*, ou seja, passam a ser politicamente relevantes, para assim, compor a agenda.

Foi nesse ponto que recorri a uma breve explicação sobre o conceito de afecção em Spinoza. Para o filósofo, os corpos estão continuamente em relação com outros corpos e com as dimensões sociais. Essas relações produzem afecções — encontros que podem aumentar ou diminuir nossa potência de agir. Quando uma afecção amplia a potência de agir, produz-se aquilo que Spinoza denomina alegria; quando a reduz, emergem afetos como a tristeza ou a frustração (Spinoza, 2009).

Ao trazer essa reflexão para a aula, procurávamos mostrar que o espaço não é apenas um dado arquitetônico ou técnico, mas também um campo de experiências afetivas e políticas. Um ambiente pode estar formalmente adequado às normas e, ainda assim, produzir afecções que restringem a circulação, a autonomia ou a participação de determinados sujeitos.

Nesse sentido, o problema público emerge justamente quando essas experiências deixam de ser percebidas como episódios isolados e passam a ser reconhecidas como expressão de uma estrutura mais ampla de organização social. O afeto, nesse contexto, torna-se também um operador político: aquilo que nos afeta revela relações de poder, prioridades institucionais e disputas sobre quais corpos são considerados plenamente incluídos nos espaços públicos.

²¹ A discussão sobre acessibilidade e mobilidade no contexto das políticas públicas educacionais desenvolvida nesta aula originou posteriormente um trabalho acadêmico elaborado pelas estudantes da disciplina e apresentado na Semana do Administrador da Universidade Estadual de Maringá (SEMAD). Ver: MIRANDA, A. Ribeiro; GAIESKI, C. L. Paz; BORGHO, D. Caroline; PIRES, Lúcio Paulo Alves. **O (não) acesso de PCD à rede básica de ensino municipal da cidade de Maringá-PR no ano de 2023**. In: A Semana do Administrador – SEMAD, 43., 2024, Maringá, PR. Anais... Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2024.

Foi nesse ponto que introduzi, na sequência da conversa, uma breve aproximação com Michel Foucault. Se Spinoza nos ajuda a compreender como os encontros afetam nossa potência de agir, Foucault (1980) nos permite observar como os espaços e instituições são atravessados por relações de poder que organizam, disciplinam e distribuem os corpos nos territórios. Assim, a discussão sobre acessibilidade deixava de ser apenas uma questão técnica ou arquitetônica e passava a revelar também uma dimensão política: quem pode circular com facilidade, quem encontra barreiras e quais formas de organização espacial tornam alguns deslocamentos mais difíceis do que outros.

A partir dessa conversa, a cadeira de rodas no centro da sala já não era apenas um objeto didático. Ela passava a operar como um dispositivo capaz de tornar visível essa tensão entre norma, experiência, afecção e poder — uma tensão que logo seria experimentada coletivamente quando a aula deixasse a sala e se deslocasse para o campus.

O que se apresentava inicialmente como uma atividade didática logo começaria a produzir outros efeitos. A sala de aula, antes organizada em carteiras alinhadas e voltadas ao quadro, começava a reorganizar-se em torno daquele novo dispositivo. Estudantes se aproximavam da cadeira, observavam suas rodas, testavam os movimentos, comentavam entre si. Entre risos, curiosidade e certo estranhamento inicial, começava a emergir uma outra atmosfera pedagógica.

A aula, naquele momento, já não estava mais restrita ao conteúdo programático. Ela começava a mover-se.

A partir desse momento, gradualmente o espaço da sala, ou seja, o território que ali estava expandia: organizamos os grupos e iniciamos o deslocamento para fora do ambiente tradicional de ensino. A cadeira de rodas, agora integrada à dinâmica da turma, deixava o centro da sala e passava a ocupar o corredor que conduzia ao espaço aberto do campus.

Os estudantes se alternavam entre empurrar e sentar na cadeira. Alguns demonstravam curiosidade imediata, testando os movimentos das rodas e experimentando pequenas manobras ainda dentro do corredor. Outros observavam com certa cautela, tentando compreender melhor a dinâmica proposta. Aos poucos, o deslocamento ganhava ritmo.

Foi nesse momento que começaram a surgir as primeiras interações mais espontâneas. Alguns estudantes que inicialmente estavam mais silenciosos passaram a participar com entusiasmo, enquanto outros se ofereciam para empurrar os colegas. Entre comentários e risadas,

a atividade assumia um caráter coletivo que já não se restringia ao formato tradicional de uma aula expositiva.

Em determinado momento, um grupo de estudantes que costumava ocupar as últimas fileiras da sala — aqueles que frequentemente preferiam observar mais do que intervir nas discussões — assumiu a condução da cadeira. O que começou como uma simples condução logo se transformou em uma espécie de disputa amistosa: quem conseguiria empurrar a cadeira com mais velocidade, quem conseguiria fazer curvas mais rápidas, quem dominaria melhor o equilíbrio nas descidas leves do terreno.

A cena, que inicialmente poderia parecer apenas uma brincadeira, produzia efeitos interessantes na dinâmica da aula. A cadeira deixava de ser apenas um instrumento pedagógico e passava a operar como um dispositivo de interação entre os estudantes. O movimento produzia risadas, pequenas disputas e cooperações improvisadas, enquanto o grupo começava a explorar diferentes trajetos possíveis pelo espaço universitário.

Foi nesse contexto que Luiz, um dos estudantes da turma, fez um comentário que direcionaria a conversa para outra dimensão. Luiz já era conhecido entre os colegas por seu envolvimento em debates sociais e por sua postura politicamente engajada. Observando as dificuldades encontradas em alguns trechos do percurso e o esforço necessário para conduzir a cadeira em determinados pontos, ele comentou que aquela experiência revelava algo que muitas vezes passava despercebido: a forma como as condições de mobilidade podem influenciar diretamente as possibilidades de participação social.

Seu comentário rapidamente encontrou eco entre os colegas. Alguns começaram a relacionar a experiência com discussões mais amplas sobre inclusão, acessibilidade e políticas públicas. Outros observavam que trajetos aparentemente simples exigiam reorganização constante: escolher caminhos mais amplos, reduzir a velocidade, buscar rotas alternativas ou solicitar ajuda para ultrapassar determinados obstáculos.

Nesse momento, a aula começava a revelar algo que dificilmente seria produzido apenas por meio de uma exposição teórica. O campus, que até então funcionava apenas como cenário cotidiano da vida universitária, passava a ser percebido de maneira diferente. Cada rampa, cada inclinação do terreno ou mudança de superfície produzia novas sensações e exigia pequenas decisões coletivas.

Foi justamente em um desses deslocamentos que uma situação aparentemente simples revelou novas camadas da experiência. Ao sairmos do bloco E34 e buscarmos acessar o bloco vizinho, o D34, percebemos que o trajeto mais direto entre os dois espaços era uma escada que conectava os níveis do edifício. Para quem circula cotidianamente pelo campus a pé, esse percurso, como demonstrado nas imagens 04 e 05 a seguir, costuma ser realizado de forma quase automática: alguns poucos degraus, poucos segundos de deslocamento e a chegada ao outro lado do corredor.

Imagem 04 – Recorte Mapa Universidade Estadual de Maringá – Campus Sede



Imagem 05 – Mapa Universidade Estadual de Maringá – Campus Sede



Fonte: Mapas UEM, acesso 2026, <mapa-uem-2019-v2>

No entanto, com a cadeira de rodas, aquele caminho simples deixava de ser uma possibilidade. A escada, que para muitos funciona apenas como um elemento de passagem, tornava-se ali um limite imediato para o deslocamento. Foi nesse momento que o grupo precisou reorganizar o trajeto. Para alcançar o bloco vizinho, não bastava seguir em linha reta. Era necessário contornar parte da estrutura do prédio, buscar uma rampa localizada em outro ponto do edifício e reorganizar coletivamente o percurso. Aquilo que inicialmente parecia um pequeno deslocamento entre dois blocos próximos transformava-se, então, em um trajeto mais longo, composto por desvios, pequenas paradas e decisões improvisadas sobre qual caminho seguir. Alguns estudantes empurravam a cadeira enquanto outros caminhavam ao lado observando o percurso. Comentários surgiam espontaneamente: alguém perguntava se realmente não existiria outro acesso mais próximo; outro sugeria tentar um caminho alternativo; alguns apenas observavam em silêncio, percebendo que o deslocamento exigia uma atenção diferente ao espaço.

Nesse processo, o campus começava a revelar dimensões que normalmente permanecem invisíveis no cotidiano. Inclinações do terreno, pequenas irregularidades no piso, distâncias entre rampas e corredores mais amplos ou mais estreitos passavam a ser percebidos com outra intensidade. O espaço universitário, que para muitos estudantes costuma ser experimentado como um fluxo contínuo de circulação, aparecia agora em seus detalhes, exigindo reorganizações constantes do trajeto.

A experiência produzia também formas espontâneas de cooperação entre os estudantes. Em alguns momentos, aqueles que empurravam a cadeira trocavam de posição com outros colegas; em outros, dois estudantes se aproximavam para ajudar a conduzir o movimento nas partes em que o esforço parecia maior. Entre comentários, risadas e observações sobre o caminho, o deslocamento coletivo produzia uma atmosfera que misturava curiosidade, experimentação e descoberta. O simples ato de acessar o bloco D34, localizado ao lado de onde estávamos, tornava-se, assim, uma experiência que evidenciava a diferença entre circular livremente e precisar reorganizar trajetos para tornar possível o deslocamento. O espaço deixava de ser apenas um cenário neutro e passava a aparecer como parte ativa da experiência pedagógica.

Foi nesse tipo de deslocamento que a aula começava a assumir outra dimensão. O território universitário deixava de funcionar apenas como o local onde a disciplina ocorria e passava a integrar o próprio processo de aprendizagem. O campus tornava-se parte da aula, revelando como os espaços são atravessados por diferentes formas de mobilidade, percepções e encontros.

Ao mesmo tempo, entre os estudantes, algo mais começava a emergir: uma atmosfera de envolvimento que combinava curiosidade, cooperação e entusiasmo, produzindo uma experiência coletiva que ultrapassava o formato tradicional da aula expositiva.

Ao mesmo tempo, algo mais emergia no ambiente da turma: uma atmosfera de envolvimento que combinava curiosidade, cooperação e entusiasmo. A atividade não se limitava mais à discussão sobre mobilidade ou acessibilidade. Ela produzia encontros, reorganizava posições entre os estudantes e instaurava uma outra dinâmica para a aula. Era possível perceber que o movimento gerava algo que ultrapassava o conteúdo da disciplina. Entre brincadeiras, comentários e descobertas improvisadas de trajetos, a experiência produzia um tipo particular de energia coletiva. Não se tratava apenas de deslocamento físico, mas de um momento em que a aula parecia ganhar outra intensidade.

Nesse sentido, a mobilidade deixava de ser apenas um tema discutido e passava a constituir uma experiência vivida. O deslocamento pelo espaço universitário produzia encontros, afetos e reflexões que atravessavam simultaneamente o corpo, o pensamento e as relações entre os estudantes. Era nesse entrelaçamento entre experiência, reflexão e interação que começava a emergir algo fundamental para esta pesquisa: a alegria como potência que atravessa o processo educativo quando os territórios da sala de aula se abrem para novas formas de experimentação coletiva.

Nesse ponto, torna-se possível afirmar, a partir da experimentação da *cadeira-sala de aula com rodas*, a emergência de um processo de desterritorialização. A sala de aula, tradicionalmente organizada como um espaço fixo, delimitado por paredes, carteiras e pela centralidade do quadro, desloca-se para um território movente, no qual o conhecimento passa a emergir no próprio percurso. A cadeira, inicialmente introduzida como um dispositivo pedagógico, transforma-se em um operador de deslocamentos: desloca corpos, desloca percepções e desloca o próprio território da aprendizagem. Nesse movimento, aquilo que antes se apresentava apenas como ambiente institucional passa a ser experimentado como campo de encontros, improvisações e descobertas coletivas. A aula deixa, assim, de estar confinada à sala e passa a acontecer no entre — entre blocos, rampas, corredores, conversas e risadas, produzindo aquilo que Deleuze e Guattari (2012) denominam desterritorialização: uma ruptura nas formas estabilizadas de organização do território que abre espaço para outros modos de aprender, perceber e criar territórios educativos. É nesse movimento que se anuncia aquilo que aqui se propõe como educação da alegria.

PLATÔ 04

6. APRENDER COMO ACONTECIMENTO E COMO DEVIR

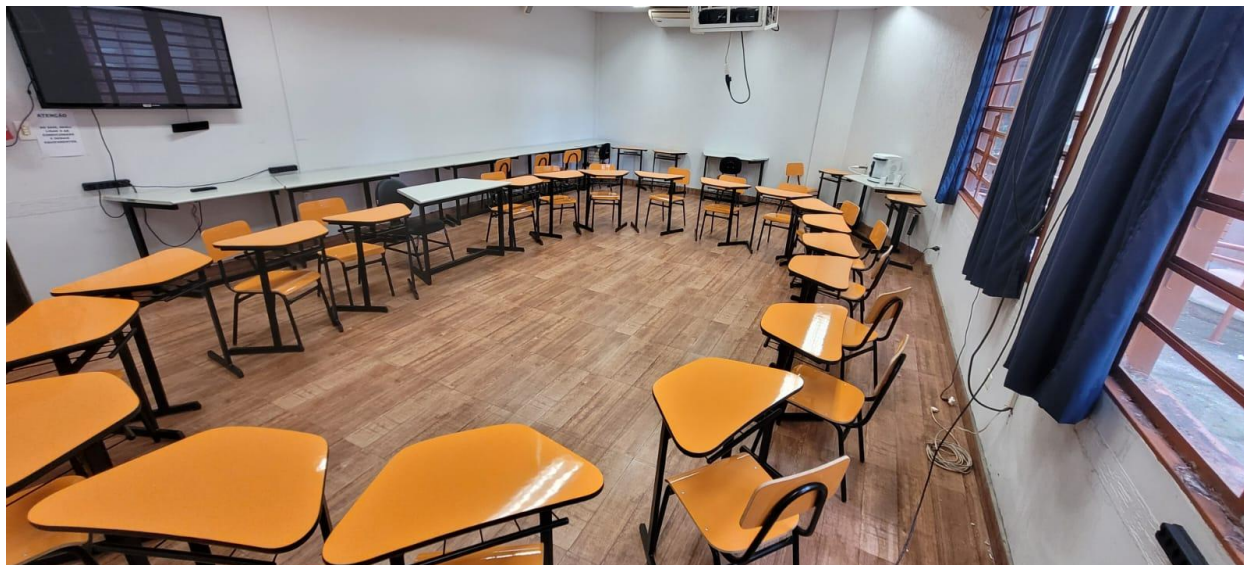
6.1. A PSICOLOGIA E A ADMINISTRAÇÃO: Um encontro entre Cartografia, Território e Subjetividades

Na concepção de uma pós-graduação em Administração, a formação costuma se organizar em torno de problemas de gestão, tomada de decisão, estratégias organizacionais e análise de contextos institucionais. A sala de aula, nesse cenário, tende a operar como um espaço estruturado para o debate teórico, a análise de casos e a produção de conhecimento aplicado às dinâmicas das organizações. Trata-se de um território acadêmico que articula ensino, pesquisa e reflexão crítica sobre fenômenos administrativos e sociais.

É nesse contexto que se insere o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA) da Universidade Estadual de Maringá. Com mais de duas décadas de existência, o programa se consolidou como espaço de formação de pesquisadores e docentes capazes de atuar em diferentes campos da administração, “a partir de 2016 passou a atuar com a área de concentração Organizações e Mercado – as duas linhas de pesquisa que balizam a estrutura do programa são: (a) Organizações e Sociedade e (b) Marketing e Cadeias Produtivas.” Estruturado em cursos de mestrado e doutorado, o PPA busca desenvolver habilidades analíticas, investigativas e reflexivas, formando profissionais que transitam entre a pesquisa acadêmica, a docência e a atuação em instituições públicas e privadas. Seu corpo docente é composto majoritariamente por professores em regime de dedicação integral, envolvidos em projetos de pesquisa, extensão e cooperação acadêmica, articulando produção científica e demandas sociais (PPA-UEM, 2024).

Nas salas de aula do PPA, o ambiente pedagógico costuma ser organizado de modo a favorecer a discussão coletiva e o aprofundamento teórico. As carteiras frequentemente se dispõem em círculos ou pequenos grupos, facilitando o diálogo entre docentes e discentes. Recursos multimídia, apresentações e discussões orientadas por textos acadêmicos compõem a dinâmica das disciplinas, permitindo que os estudantes mobilizem conceitos e perspectivas analíticas para interpretar fenômenos organizacionais e sociais.

Imagem 04 – Sala de Aula PPA, 2024



Fonte: próprio autor (2024)

Embora esse espaço seja dinâmico e aberto ao debate, ele também se organiza a partir de determinadas formas institucionais que estruturam o processo de ensino e aprendizagem: programas disciplinares, cronogramas de leitura, seminários e atividades avaliativas. O professor, nesse território, ocupa frequentemente a posição de mediador das discussões, conduzindo os encontros e estimulando a reflexão crítica dos estudantes.

Essa configuração constitui aquilo que, em termos cartográficos, podemos compreender como o plano molar da sala de aula: um conjunto de formas institucionais relativamente estabilizadas que organizam o tempo, o espaço e as práticas acadêmicas. No entanto, como nos ensinam Deleuze e Guattari (2012), mesmo nos territórios mais estruturados circulam linhas que atravessam essas formas e produzem deslocamentos inesperados. É justamente nessas brechas — nos encontros, nas experimentações e nas forças que atravessam os corpos e os pensamentos — que novos modos de aprender podem emergir.

É nesse ponto que esta cartografia se inicia. Não para descrever apenas a estrutura institucional do programa, mas para acompanhar um encontro específico que produziu deslocamentos no território da sala de aula: a disciplina *Cartografia, Território e Subjetividades*, ofertada no Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA-UEM) e ministrada pelo Professor responsável pela disciplina, em diálogo com o professor participante, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI-UEM).

Mais do que uma simples oferta interdisciplinar, o encontro entre Administração e Psicologia abre um campo de experimentação no qual o aprender deixaria de se apoiar

exclusivamente no conteúdo das disciplinas e passaria a emergir da própria experimentação do encontro entre sujeitos, histórias e afetos.

A disciplina nasce, a partir do horizonte de investigação desenvolvido pelo professor Miguel. Bill, como é frequentemente chamado entre colegas e estudantes, vem construindo, ao longo da trajetória, um campo de diálogo entre administração, território, subjetividade e cartografia, aproximando os estudos organizacionais de perspectivas filosóficas e psicossociais que interrogam os modos de produção do conhecimento e os processos de formação dos sujeitos na vida acadêmica.

Esse horizonte de pesquisa não se constitui fora das condições institucionais da pós-graduação, mas no interior delas. Como em grande parte dos programas de pós-graduação brasileiros, o cotidiano acadêmico é atravessado por exigências de produção científica, elaboração de projetos de pesquisa, captação de recursos e processos sistemáticos de avaliação institucional. No Brasil, os programas de mestrado e doutorado são avaliados periodicamente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), agência vinculada ao Ministério da Educação responsável por acompanhar a qualidade e o desempenho da pós-graduação no país. Entre os critérios considerados nesses processos de avaliação estão a produção científica dos docentes, a formação de mestres e doutores, a inserção social das pesquisas e o impacto das publicações acadêmicas. Trata-se de um sistema que, ao mesmo tempo em que sustenta a produção científica, também organiza os ritmos e as formas de atuação dentro da universidade. (CAPES, 2026)

No cotidiano dos programas, essas condições frequentemente produzem respostas reativas às exigências institucionais, contudo, também produz experimentações para fora das canaletas, dos contornos institucionais, e a disciplina *Cartografia, Território e Subjetividades* surge precisamente nesse intervalo. Não como negação da estrutura da pós-graduação, mas como uma experimentação produzida no interior dela — uma tentativa de pensar a pesquisa para além de procedimentos metodológicos previamente estabilizados, acompanhando os processos e as forças que atravessam os territórios onde o conhecimento é produzido. (PPA-UEM, 2024)

Nosso primeiro encontro ocorreu de forma virtual. As janelas da plataforma de videoconferência começavam a se preencher gradualmente com os rostos dos estudantes: alguns com câmeras abertas, outros apenas com iniciais sobre fundo escuro. Microfones eram testados, pequenas mensagens surgiam no chat, enquanto aguardávamos o início da aula. A cena era, de certo modo, familiar

ao contexto acadêmico contemporâneo — uma sala de aula mediada por telas – a pandemia.

Quando Miguel inicia a aula, no entanto, a primeira proposta já indicava que algo ali se organizaria de maneira diferente. Em vez de uma apresentação convencional, ele nos convidou a realizar um exercício simples, mas inesperado: cada estudante deveria se apresentar em terceira pessoa.

Por alguns instantes, instalou-se um breve silêncio. Alguns colegas sorriram, outros olharam para a tela como quem tenta entender melhor a proposta. As primeiras apresentações começaram de maneira hesitante. Havia pequenas pausas entre as frases, risos contidos, tentativas de reorganizar a própria narrativa sem recorrer ao “eu” habitual das apresentações acadêmicas.

Mas à medida que as falas avançavam, algo começava a se deslocar. Ao narrar a própria trajetória como se fosse a de outro, cada estudante experimentava um pequeno desencaixe em relação à forma habitual de falar de si. O que normalmente aparece nas apresentações acadêmicas, instituição de origem, tema de pesquisa, trajetória profissional, começava a se misturar com histórias pessoais, deslocamentos, dúvidas e experiências que raramente aparecem em contextos formais.

Mesmo mediado por telas, o ambiente da aula começava a se transformar. Entre pausas, risos e momentos de silêncio mais prolongados, as narrativas revelavam camadas inesperadas das trajetórias que nos trouxeram até aquele encontro. A sala virtual deixava de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdo e passava a funcionar como um território de escuta, onde subjetividades e experiências começavam a circular.

Ali, o aprender não se produzia apenas pela leitura de textos ou pela exposição de conceitos. Ele emergia do próprio encontro entre as histórias narradas, das ressonâncias que cada relato provocava nos outros e das afecções que atravessavam aquele espaço compartilhado.

Uma das primeiras narrativas que marcou profundamente aquele encontro veio de uma colega oriunda do estado do Amazonas. Ao iniciar sua apresentação em terceira pessoa, ela começou descrevendo sua trajetória acadêmica, mas rapidamente o relato se deslocou para algo maior: as dificuldades enfrentadas ao deixar sua região de origem para estudar em outro lugar. Aos poucos, sua fala passou a revelar as camadas de preconceito e estranhamento que frequentemente atravessam estudantes provenientes da região Norte do Brasil, comentários sobre sotaque, suposições sobre formação acadêmica e estereótipos ligados à origem geográfica.

Seu relato nos transportava para outra dimensão brasileira, revelando as distâncias não apenas geográficas, mas também simbólicas e sociais que atravessam a vida universitária. A pandemia, que naquele momento nos mantinha reunidos apenas por meio das telas, também aparecia em sua narrativa como uma experiência ambivalente. Por um lado, havia as dificuldades do isolamento, das perdas e das incertezas que atravessavam aquele período. Por outro, a própria mediação tecnológica que nos conectava naquele encontro produzia algo inesperado, tornando possível que estudantes de diferentes regiões do país compartilhassem suas experiências em um mesmo espaço de escuta.

Nesse ponto, aquilo que parecia inicialmente uma simples apresentação começava a revelar dimensões mais amplas do plano social. As desigualdades regionais, as tensões culturais e os preconceitos cotidianos emergiam como parte do plano molar da vida social, atravessando também o território da pós-graduação. A aula tornava-se, naquele momento, um espaço onde essas forças estruturais se tornavam visíveis.

Em seguida, emerge no encontro um colega muito próximo, companheiro de orientação acadêmica, amigo. Ao iniciar sua narrativa em terceira pessoa, ele percorre rapidamente sua trajetória acadêmica e familiar. No entanto, à medida que avançava na fala, algo começa a emergir com mais intensidade.

Entre pausas e hesitações, os episódios de sua história familiar marcados por tensões políticas e ideológicas saltam, o tio, personagem conservador, colide sobre para superfície, para além de atos políticos, mas experiências que, ao longo dos anos, haviam produzido marcas profundas em sua subjetividade. Enquanto falava, desligava a câmera em alguns instantes, o silêncio instaurado na *sala* parecia carregar o peso daquela narrativa. Alguns segundos depois, a câmera foi novamente ligada. Visivelmente emocionado, ele retomou a fala, tentando reorganizar suas palavras e dar continuidade ao relato, sua apresentação. Tornava-se uma tentativa de exteriorizar experiências que atravessavam seu próprio corpo, suas memórias e sua trajetória de vida. Em determinado momento, ele mesmo questionou: “não sei que corpo é esse que estou tentando compreender”.

Entre o ligar e desligar da câmera, entre pausas, respirações profundas e retomadas da fala, algo se produzia naquele espaço compartilhado. O território da aula começava a se transformar em algo distinto. O ambiente virtual, que poderia ser compreendido apenas como uma mediação tecnológica, tornava-se um espaço de conexão entre experiências, histórias e afetos.

A plataforma digital funcionava, naquele momento, como um tipo de *metaterritório* de encontro. Ainda que cada um estivesse fisicamente isolado em seu próprio espaço doméstico, o território que ali se produzia era coletivo. Não era a sala de aula tradicional com suas carteiras e quadros; era um território emergente constituído pela escuta, pelas narrativas e pelas afecções que atravessavam aquele grupo.

Nesse movimento, aquilo que inicialmente aparecia apenas como uma dinâmica de apresentação começava a operar como um deslocamento no próprio território da aula. O *metaterritório*, que à primeira vista seria recurso técnico para a continuidade das atividades acadêmicas durante o período pandêmico, tornava-se uma dimensão onde as fronteiras tradicionais entre conteúdo, experiência e subjetividade começavam a se deslocar, expandir, desterritorializar. Pois territórios, sejam eles físicos, institucionais ou simbólicos, não são estruturas fixas e estáveis, mas composições provisórias que organizam práticas, relações e modos de existência (Deleuze; Guattari, 2010).

A desterritorialização ocorre precisamente quando essas formas estabilizadas começam a se deslocar, abrindo brechas para outras possibilidades de organização da experiência (Deleuze; Guattari, 2012). E no território institucionalizado da pós-graduação, a sala de aula é estruturada por uma série de dispositivos relativamente estáveis – o programa da disciplina, a leitura de textos teóricos, a exposição de conceitos e a mediação docente orientando o fluxo das discussões. Esses elementos constituem aquilo que poderíamos compreender como o território instituído da aula, no qual o aprender tende a se organizar predominantemente em torno da transmissão e da elaboração conceitual.

Entretanto, naquele encontro, algo começava a escapar a essa organização previamente estabelecida. As narrativas pessoais, os silêncios que atravessavam as falas, as pausas para recompor a respiração, o desligar e religar das câmeras, faziam emergir uma dimensão da aula que não estava prevista no plano formal da disciplina, um outro território.

Esse movimento não anulava o território acadêmico, mas o atravessava, deslocando-o.

O conteúdo não desaparecia, tampouco o rigor teórico. O que se produzia era uma reconfiguração do território, no qual a educação deixava de se apoiar exclusivamente na leitura e na exposição conceitual para emergir também da experimentação entre os participantes, abriam espaço para outros modos de produção do conhecimento, atravessados pelas narrativas, pelos afetos e pelas experiências que cada participante trazia consigo.

À medida que os encontros avançavam, a disciplina continuava a produzir pequenas variações no modo como nos relacionávamos com a pesquisa e com o próprio espaço da aula. Em vez de se limitar à leitura de textos ou à apresentação de seminários tradicionais, novas propostas começaram a emergir ao longo das semanas.

Em um dos encontros, Bill nos lança um convite que ampliaria ainda mais o campo de experimentação da disciplina: produzir uma expressão sensível daquilo que estávamos vivendo naquele percurso formativo. A proposta não delimitava formatos ou linguagens específicas. Cada estudante poderia escolher como traduzir, por meio de alguma forma de criação, os afetos e as reflexões que vinham atravessando o processo da disciplina, e assim produzir uma cartografia.

Mais do que um exercício estético ou uma atividade avaliativa, aquela proposta nos colocava em contato com aquilo que Deleuze e Guattari (2012) compreendem como cartografia enquanto método. Diferentemente das abordagens tradicionais de pesquisa que buscam representar uma realidade já dada, a cartografia se orienta pelo acompanhamento dos processos em curso. Cartografar não significa descrever um território previamente estabilizado, mas acompanhar as forças, os movimentos e as relações que constituem esse território enquanto ele se transforma.

Nesse sentido, a cartografia se distingue de uma simples descrição ou registro. Ela se configura como um modo de investigação que acompanha os fluxos de produção de subjetividade, as relações entre corpos, afetos, saberes e práticas que atravessam determinado campo de experiência. O cartógrafo não ocupa a posição de um observador externo que analisa um objeto à distância; ele se insere no próprio processo, acompanhando os deslocamentos que emergem nas relações e nos encontros.

Essa dimensão também aproxima a cartografia da arte. Ao permitir que cada estudante escolhesse a forma de expressão de sua produção, seja por meio de textos, poesias, músicas, imagens ou outras linguagens, a proposta deslocava a lógica tradicional da produção acadêmica, abrindo espaço para que o pensamento se expressasse por meio de diferentes formas sensíveis. A criação artística, em um contexto organizacionais, não aparecia como algo separado do pensamento, mas como uma forma potente de elaboração da experiência vivida.

Produzir uma cartografia significava, portanto, acompanhar os movimentos que atravessavam aquele processo formativo e buscar dar forma a eles por meio de uma criação singular. Cada produção emergia como uma tentativa de traduzir os encontros, os deslocamentos e as afecções que vinham sendo produzidos ao longo da disciplina.

Nesse sentido, toda cartografia implica também um processo de desterritorialização. Ao acompanhar os movimentos que deslocam os territórios estabilizados, sejam eles institucionais, conceituais ou subjetivos, a cartografia se torna capaz de revelar as brechas pelas quais novos modos de pensar, sentir e aprender podem emergir. Cartografar, portanto, não é apenas registrar um percurso, mas participar ativamente dos processos que deslocam e reinventam os territórios da experiência.

Foi nesse horizonte que cada estudante começou a produzir sua própria cartografia, buscando traduzir, por meio de diferentes linguagens, aquilo que estava sendo vivido naquele território, o deslocamento da educação (Gallo, 2018).

Entre músicas, poemas, imagens e narrativas, a disciplina produzia um campo no qual diferentes linguagens coexistiam e se atravessavam. O que era atividade pedagógica tornava-se, na prática, um espaço de experimentação sensível, no qual cada buscávamos nos encontrar, produzir singularidades.

Para Spinoza, os corpos estão continuamente em relação com outros corpos e com o mundo. Essas relações produzem afecções, encontros que podem aumentar ou diminuir nossa potência de agir. Quando uma afecção amplia essa potência, produz-se aquilo que o filósofo denomina alegria, não como emoção passageira, mas como aumento da capacidade de existir, pensar e criar (Spinoza, 2009).

No final, ainda é comum que, em conversas entre colegas que participaram da disciplina, o tema retorne de forma quase espontânea. Em diferentes encontros — corredores da universidade, intervalos de eventos acadêmicos, conversas informais — alguém sempre acaba mencionando: “você lembra da disciplina do Miguel?”. A pergunta quase nunca é seguida de uma descrição clara. O que surge, na maioria das vezes, é uma tentativa de traduzir algo que parece escapar às palavras:

Alguns dizem que foi uma das experiências mais marcantes de sua trajetória acadêmica. Outros riem ao tentar explicar para quem não participou: “é difícil explicar... não sei se era exatamente uma aula”. Em certa ocasião, um colega comentou: “eu não sei se aquilo era uma disciplina ou uma espécie de terapia coletiva... o que sei é que ali havia uma alegria que raramente se encontra na universidade”. Outro acrescentou: “eu guardo com muito carinho tudo aquilo que aprendemos com o Miguel”. E alguém completou, quase em tom de brincadeira, mas com certa nostalgia: “quem sabe um dia a gente não pede para eles oferecerem a disciplina novamente, só para todos podermos nos encontrar outra vez? Saudades do Bill”

Talvez a dificuldade em nomear aquela experiência revele algo importante. Nem sempre aquilo que acontece nos processos se deixa capturar facilmente pela linguagem conceitual. Como

sugere Deleuze (2003) ao refletir sobre os signos e sobre a relação entre arte e pensamento, muitas experiências de aprendizado operam em um nível anterior à explicação racional. Elas se apresentam como algo que nos afeta, que nos atravessa e que nos força a pensar antes mesmo que possamos traduzi-las plenamente em palavras (Deleuze, 2003).

Algo semelhante ocorria naquela disciplina. Havia ali uma dimensão que ultrapassava a estrutura formal da aula e que se aproximava de uma experiência de elaboração coletiva da própria vida. Não no sentido de transformar o espaço acadêmico em uma clínica, mas no sentido de abrir um território no qual experiências, memórias, afetos e reflexões pudessem circular entre os participantes, produzindo deslocamentos na forma como cada um se compreendia e compreendia o mundo.

Esse tipo de processo não ocorre sem tensões.

As linhas que atravessam uma instituição como a universidade são múltiplas. Há, em um mesmo plano, aquilo que Deleuze e Guattari (2012) chamam de linhas molares: as estruturas mais estáveis que organizam o funcionamento institucional, sustentando o funcionamento da instituição e permitindo sua continuidade. E há as linhas moleculares, sutis e móveis, que atravessam o cotidiano dos encontros. Deslocamentos inesperados que surgem nas margens territoriais, no entre. Essas linhas não negam o plano institucional; elas coexistem com ele, atravessam-no e, por vezes, abrem pequenas brechas em suas formas de organização.

Quando essas linhas se intensificam, algo começa a se deslocar no território.

Deleuze e Guattari (2012) lembram que os processos de desterritorialização não são simples nem suaves. Desfazer as formas estabilizadas que organizam nossos modos de pensar e de existir implica, muitas vezes, atravessar zonas de instabilidade. É um processo que pode provocar estranhamento, incerteza e até mesmo sofrimento. Em certos momentos, é como se as estruturas que sustentavam nossas referências começassem a se desfazer, exigindo que novas formas de composição sejam produzidas.

Em seus textos sobre clínica e processos de subjetivação, Deleuze (2008) sugere que essas rupturas frequentemente implicam um tipo de destramar das formas que organizam nossas experiências. Aquilo que parecia estável se desfaz, expondo camadas mais profundas da experiência.

Entretanto, esse movimento não conduz ao vazio.

Como sugere Guattari (2000) ao refletir sobre os processos de produção de subjetividade, as rupturas também abrem a possibilidade de novas composições. Quando certos territórios subjetivos se desestabilizam, outras formas de existência podem começar a se organizar, produzindo novos modos de sentir, pensar e agir no mundo (Guattari, 1992).

Nessa perspectiva, a educação torna se afirmativa, constituindo um território vivo de produção de conhecimento. Um território no qual o aprender emerge como acontecimento, como experiência compartilhada e como processo de criação.

É nesse movimento que a cartografia desta tese encontra uma de suas afirmações centrais: o conhecimento não se produz apenas na estabilidade dos métodos, mas na intensidade dos encontros que tornam o pensamento possível.

E, quando esses encontros ampliam nossa potência de agir, aquilo que se produz era precisamente aquilo que Spinoza (2008) chamou de alegria: um aumento da potência de existir que atravessa os corpos e os conecta a novas possibilidades de vida.

6.2. CARTOGRAFIA DO RETORNO: A Ética o desejo e a potência

A sala de aula transbordava energia. Diante de mim, as turmas 31 e 32 reunidas para uma aula de ética nas organizações. Mas não eram apenas os estudantes regulares e aqueles que estavam ali formalmente por dependência. Entre eles, alguns rostos que eu não esperava ver. Jovens que, tecnicamente, não deveriam estar ali, mas haviam voltado. Não eram obrigados, nem constavam na lista de chamada. Estavam ali pelo puro desejo de participar da aula, de sentir novamente o pulsar de algo que os movia: o aprendizado enquanto experiência viva.

Esse retorno voluntário dos estudantes, retorno sem exigência formal, sem chamada, sem obrigação institucional, já anuncia aquilo que Rolnik (2018) chama de *força pulsional do desejo*.

Esse movimento revela também uma dimensão micropolítica da educação. Como apontam Deleuze e Guattari (2012), a vida social não se organiza apenas pelas grandes estruturas molares, instituições, normas, currículos e avaliações, mas também por fluxos moleculares que atravessam o cotidiano das relações. Esses fluxos se manifestam em gestos aparentemente simples: o retorno espontâneo à sala de aula, o desejo de permanecer no encontro, a vontade de continuar pensando juntos. São nesses movimentos sutis que a micropolítica opera, deslocando silenciosamente os modos instituídos de aprender e ensinar.

Não se trata de motivação extrínseca, nem de cumprimento de critérios molares de avaliação, mas da emergência de um movimento micropolítico, molecular, que rompe com a lógica de obediência e captura. Aqui, o desejo se apresenta como agenciamento: aquilo que nos move antes mesmo de sabermos nomear. Como propõem Deleuze e Guattari (2012), o desejo não é falta, mas produção; ele cria mundos, faz existir territórios. Quando esses jovens retornam, eles sinalizam que algo ali lhes restitui potência, uma vibração ética que escapa ao controle molar da instituição.

À minha frente, no quadro branco, desenhei com traços firmes e irônicos a mensagem: "Aqui não vendemos fiado. Favor não insistir." Com um sorriso brincalhão, provoquei:

— Quem aqui nunca parou em uma mercearia, bar ou buteco e viu uma placa como essa pendurada?

A sala explodiu em risos, mas também em silêncios atentos.

Eu vi um estudante bater com a caneta na mesa como quem diz “entendi”. Uma aluna, no canto, inclinou o corpo para frente e prendeu o riso, como se aquela placa puxasse alguma memória

de família, de bairro, de sobrevivência. Dois dos que tinham voltado — os fora da lista — trocaram um olhar rápido, cúmplice, como quem reconhece: era exatamente por esse tipo de aula que tinham retornado.

Algo naquela ironia reverberava com uma verdade compartilhada, mas raramente verbalizada. Aquele momento marcava que a aula não seria sobre verdades absolutas ou dogmas a serem decorados para uma prova. Afinal, por que, como e para quê alguém deveria entender sobre uma placa em um bar?

Era um chamado para pensar a ética como arte, como criação, como potência de existência.

Caminhei pelo espaço e lancei a pergunta:

— Por que vocês estão aqui? É para passar na prova? Ou há algo mais?

Sem esperar respostas, comecei a traçar no quadro os contornos de um debate que ia além das fronteiras acadêmicas. Escrevi no topo: Moral x Ética.

Apontei para a primeira palavra e expliquei:

— A moral é o reino das regras, das normas universais. É o "tu deves" de Kant, que nos diz: "Age de tal maneira que tua ação possa se tornar uma lei universal."

Fiz uma pausa. A frase soava distante, e eu sabia que não poderia deixá-la pairando no abstrato.

— Kant nos oferece uma moral ideal, baseada na razão. Mas existe mesmo algo que possa ser universal? Algo que sirva igualmente para todos, em todas as circunstâncias?

A discussão ganhava corpo, mas eu queria ir além. Queria falar sobre a força motriz da educação, algo que não era meramente cultural, social ou político, mas uma expressão da vontade de potência.

Voltei ao quadro e acrescentei outro nome:

Nietzsche.

— Se Kant fala de uma moral baseada na razão, Nietzsche nos provoca a questionar de onde vêm essas normas. Para ele, a moral não é algo natural, mas uma invenção. Construída historicamente, muitas vezes para domesticar nossos impulsos, desejos e vontades.

Me virei para os alunos e segui:

— Então, Nietzsche nos oferece uma alternativa: não a moral do dever, mas a ética da criação. Não o "tu deves", mas o "eu quero". Não uma obediência cega às regras, mas uma expressão da vontade de potência.

Essa distinção entre moral e criação permite compreender a ética como campo de imanência, não como obediência. Nesse sentido, a ética deixa de ser compreendida como um sistema de julgamento para tornar-se uma avaliação dos encontros. Para Deleuze (2018), inspirado em Spinoza, a ética não pergunta se uma ação é moralmente correta ou incorreta, mas se ela aumenta ou diminui a potência de agir dos corpos envolvidos. A questão ética desloca-se, portanto, do campo da norma para o campo da vida: quais encontros nos fortalecem? Quais encontros nos enfraquecem? A sala de aula tornava-se, naquele momento, precisamente um território onde essas avaliações aconteciam de maneira viva, na intensidade dos debates, nas risadas, nos silêncios e nas inquietações que atravessavam o grupo.

Aquela aula não era sobre técnicas administrativas no sentido estrito. Era sobre o tesão de ensinar. A alegria que transborda quando a educação rompe com a instrumentalidade e se torna um ato puro de criação. Não havia ali a preocupação com o que "cairia na prova". A aula pulsava por outra lógica: aquela que faz o aprendizado vibrar no corpo e reverberar como afeto.

Observei as turmas 31 e 32, e aqueles alunos que sequer estavam oficialmente matriculados, mas estavam ali. O espaço deixava de ser apenas uma sala de aula tradicional e se tornava algo muito maior: um território de encontro e criação coletiva. Alguns estavam ali para retomar a alegria de aprender, para revisitar uma experiência que os havia transformado em algum momento do passado. Outros estavam ali para encontrar algo que nem eles sabiam nomear.

E eu percebia isso.

Sabia que, entre aquelas cadeiras, não havia apenas alunos, mas testemunhas de algo maior: a educação como afirmação da vida, como a alegria que aumenta a potência de agir. O simples fato de aqueles estudantes escolherem estar ali, sem a necessidade de presença obrigatória, era um gesto de resistência contra a lógica burocrática da instituição. Eles estavam ali porque queriam, não porque precisavam.

Eu sabia que, se eu transformasse aquele retorno em presença oficial, caso fosse regularizado o gesto, algo da sua força se perderia. O molar tem essa tendência, o de capturar aquilo que nasce como variação, traduzir em norma, converter em procedimento. A micropolítica, ao contrário, opera por delicadeza, ela precisa manter aberta a brecha pela qual a aula deixa de ser obrigação e volta a ser desejo.

A sala estava em silêncio. Mas não um silêncio de apatia—era um silêncio cheio de pensamento em movimento.

Era um silêncio cheio de corpo. Um silêncio que fazia a sala respirar junto. Alguém abriu a boca para falar e desistiu, não por medo, mas porque precisava encontrar palavras que ainda não existiam. Outro riu baixo, como quem se protege do próprio desconforto. Ali, a ética não era uma definição; era uma hesitação coletiva diante do real.

Caminhei de volta ao quadro e continuei:

— Nas organizações, muitas vezes tratamos a ética como compliance, como seguir normas para evitar problemas. Mas será que isso é suficiente? Será que a ética pode se resumir ao cumprimento de regras? Ou será que ela exige algo além, algo que considere o contexto, as relações, as pessoas envolvidas?

Apontei para a placa no quadro, a mesma que havia desenhado no início da aula:

"Não vendemos fiado. Favor não insistir."

Trabalhar ética nesse registro exige romper com a racionalidade instrumental que historicamente moldou o ensino superior. A moral, enquanto forma molar, estabiliza comportamentos; mas a ética, como campo molecular, abre a possibilidade de criação. A cartografia permite justamente acompanhar esse deslocamento: ela não busca o correto, mas o que emerge. Aqui, o exercício não é sobre classificar condutas, mas sobre acompanhar os agenciamentos que surgem quando um grupo se coloca diante de uma questão aparentemente simples — uma placa no comércio — e a transforma em campo de pensamento, afeto e criação.

— Isso é ético? E se uma pessoa estiver com fome e sem dinheiro? A regra continua válida? Ou será que a ética, como arte de conviver em sociedade, exige que a gente vá além das normas?

A sala se encheu de murmúrios, e então joguei a história sobre a mesa:

— Imaginem que Pedro, cliente habitual da Mercearia do Seu Zé, sempre comprava ali, anotando os valores na caderneta de fiado. Ele era conhecido por pagar suas contas em dia. No entanto, um dia, ao pedir um café e querer "marcar" na caderneta, foi surpreendido por Seu Zé, que apontou para a placa: "Não vendemos fiado. Favor não insistir."

Esse pequeno caso evidencia o choque entre o plano molar — regras universalizadas, políticas de conduta, protocolos de gestão — e o plano molecular, onde as relações concretas e singulares ganham peso. A situação de Pedro e Seu Zé revela também que a ética se constitui sempre em um território relacional. Territórios não são apenas espaços físicos, mas composições de afetos, histórias e vínculos que se estabilizam ao longo do tempo. Como sugerem Deleuze e Guattari (2012), todo território é resultado de agenciamentos que organizam temporariamente as

relações entre corpos, normas e expectativas. A placa “não vendemos fiado” representa uma tentativa de estabilizar esse território por meio de uma regra universal; entretanto, a história singular entre Pedro e o comerciante introduz uma linha de variação que tensiona essa estabilidade. É nesse ponto que a ética emerge como problema vivo: quando o território instituído encontra aquilo que escapa às suas formas

Silêncio.

— Pedro estranhou. Sempre teve uma boa relação com o comerciante. Mas Seu Zé explicou que, devido a sucessivos calotes de outros clientes, ele decidiu acabar com o fiado para todos, mesmo para aqueles que sempre pagaram corretamente.

Parei. Olhei para eles.

— A decisão de Seu Zé é justa? É ética?

Os alunos começaram a se mexer nas cadeiras. Alguns cochichavam, outros já tinham a resposta na ponta da língua. Mas antes que pudessem dizer algo, eu continuei:

— Pela ética kantiana, a decisão de Seu Zé faz sentido: a moral deve ser universal, sem exceções, aplicável a todos. Ele não poderia abrir uma exceção para Pedro sem comprometer a regra geral. Se a regra vale para um, vale para todos.

Fiz uma pausa.

— Mas Nietzsche veria isso de outra forma. Para ele, as regras são construídas historicamente, e a relação entre Seu Zé e Pedro poderia ser uma ética baseada na força do encontro, na singularidade das relações e não em normas fixas.

Agora os alunos estavam inquietos, debatendo entre si. Vi um levantar a mão e dizer:

— Mas, professor, e se o Seu Zé quebrar a própria regra para ajudar o Pedro? Isso seria mais ético?

Sorri.

— Excelente ponto. Será que a ética é apenas o cumprimento das regras ou envolve algo mais, como o entendimento da situação específica e a relação entre as partes?

Aquela sala se convertia, naquele instante, em um verdadeiro *acontecimento* — conceito central em Deleuze (1997). O acontecimento não é o fato observado, mas a vibração que se desprende dele: aquilo que nos toca e nos transforma. Ali, não se tratava de explicar Kant e Nietzsche, mas de produzir um campo de experiência onde os conceitos pudessem ser vividos e

não apenas compreendidos. Larrosa (2002) lembra que a experiência é aquilo que nos atravessa e nos modifica — e foi exatamente o que se atualizou naquele encontro.

A sala de aula, longe de ser um espaço estático, tornava-se um rizoma em movimento, expandindo-se em ideias, afetos e experimentações. Não se tratava de certo ou errado, mas daquilo que podemos criar.

Ao final, a aula não era apenas sobre ética nas organizações.

Era sobre a própria ética da educação: um ato de afirmação da vida, movido pelo tesão de aprender e de criar.

A educação, nesse sentido, aparece como campo de agenciamento coletivo. Não se trata de transmissão de conteúdo, mas de criação de mundos possíveis. Spinoza (2023) ajuda a compreender esse movimento ao afirmar que só conhecemos verdadeiramente aquilo que aumenta nossa potência de existir. E, ao retornar à sala, aqueles estudantes sinalizavam que o encontro lhes proporcionava não apenas conhecimento, mas um modo de existir mais potente. A aula, portanto, não operava como dispositivo disciplinar (Foucault), mas como campo de produção de subjetividade — um território de alegria, no sentido espinosano, e de devir, no sentido deleuzoguattariano.

O debate crescia.

— Clóvis de Barros Filho nos diz que a ética é a arte de conviver em sociedade. Não é sobre cumprir ou não regras, mas sobre como criamos relações justas, dignas, humanas. E para isso, precisamos de algo que vai além da moral: precisamos de desejo.

Respirei fundo e então mudei o tom:

— Mas por que estamos aqui?

A pergunta pairou no ar.

— Não é porque isso vai cair na prova. Não é porque alguém nos obrigou. Estamos aqui porque queremos pensar, porque queremos criar, porque, de alguma forma, sentimos que aprender faz a vida vibrar.

E então, um dos alunos, sorrindo, levantou a mão:

— Professor, a gente voltou porque sentimos falta disso.

Eu reconheci, nesse instante, que a aula já tinha escapado do roteiro. Não era mais minha aula. Eu estava ali compondo com eles. O retorno daqueles estudantes deslocava também minha

posição: eu não era o emissor de um conteúdo, mas parte do agenciamento que se formava no entre — entre o que eu provocava, o que eles devolviam, e o que a sala fazia nascer.

Sorri de volta.

— É disso que se trata. Da alegria, do tesão, do desejo de estar aqui.

Fiz uma pausa e, olhando para cada um, completei:

— A educação, meus amigos, não serve para nada—e é justamente por isso que ela é tão poderosa. Ela não precisa servir a um propósito externo. Ela existe por si mesma, pela alegria que produz.

Essa cartografia pedagógica revela precisamente o que Kastrup (2020) define como atenção inventiva: um modo de habitar a experiência em que não buscamos interpretar o mundo a partir de categorias prévias, mas o acompanhamos nos seus deslocamentos. O professor, aqui, não é o guia que conduz, mas o corpo que se deixa afetar e que compõe com os estudantes um território de invenção ética. O saber não é dado; ele é produzido no entre.

A aula continuava. Os alunos, os conceitos, as provocações. Mas o que fazia aquele momento especial era o que escapava às palavras: o encontro.

Como diria Deleuze, a ética não é algo que se impõe, mas algo que se faz no encontro, no desejo, na criação.

E, ali, naquele instante, a sala de aula se transformava em um território vivo, onde o pensamento fluía como um rizoma, conectando corpos, ideias, afetos.

A placa no quadro, antes uma simples provocação, agora parecia ter outro significado.

"Não vendemos fiado. Favor não insistir."

Ela não era uma recusa.

Era um convite.

A ética, o aprendizado, a vida—tudo isso exige presença, desejo, compromisso. Não pode ser dado de graça, porque seu valor está em ser vivido, experimentado, sentido.

A aula não era apenas sobre ética nas organizações.

Era sobre a ética da própria educação.

Não uma educação funcional, instrumental, voltada para o mercado.

Mas uma educação movida pelo tesão, pela alegria, pelo desejo de existir e criar.

Como diria Spinoza, era uma aula que aumentava a potência de agir, que expandia os horizontes do possível, que fazia da sala de aula um território de liberdade e de vida. Foi então que, quebrando o silêncio do fim da aula, um aluno levantou a mão.

“Professor, a gente estava com saudade das suas aulas...” A sala toda riu, mas no fundo, todos sabiam que aquele comentário carregava um afeto verdadeiro. Ele continuou: “E aí, quando é que vamos ter aula com o senhor de novo?”

Sorri. Respirei fundo. Olhei para todos ali. O tesão de ensinar, de estar naquele espaço, de viver esse encontro... tudo fazia sentido. E respondi, não como quem dá um prazo, mas como quem reafirma um compromisso: “Quando vocês quiserem, estarei aqui...”

Esse momento final condensa aquilo que Deleuze e Guattari (2011) chamam de *ritornelo* — um retorno que não repete, mas que reinventa. A promessa “estarei aqui” não é uma oferta de serviço, mas a afirmação de um território ético compartilhado, um território onde a educação se faz por alegria e não por exigência. É a expressão plena daquilo que Spinoza nomeia como *expansão da potência*: quando dois corpos se encontram e, juntos, aumentam sua capacidade de existir. Essa aula, portanto, é mais do que uma narrativa; é um registro de um território vivo, um platô que se atualiza em cada encontro.

- Professor, nos vemos então no TCC!

Nesse sentido, essa cartografia não representa uma aula exemplar ou um método pedagógico replicável. Ela acompanhou os processos pelos quais certos encontros produzem deslocamentos no território da educação. Quando esses deslocamentos ampliam a potência de agir dos sujeitos envolvidos, aquilo que emerge é precisamente o que Spinoza (2008) chamou de alegria: uma intensificação da vida que torna possível pensar, criar e aprender de outros modos. É nesse entrelaçamento entre ética, micropolítica e território que esta cartografia encontra seu sentido.

6.3. O ENCONTRO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: UMA CARTOGRAFIA DO ACONTECIMENTO EDUCATIVO

A educação não se resume à transmissão de conteúdos ou ao cumprimento de um currículo acadêmico. Antes de tudo, ela é encontro. Encontro entre professor e aluno, entre o conhecimento e a experiência, entre o aprender e o ensinar. No entanto, nem sempre esse encontro se efetiva de maneira viva. Muitas vezes, o ensino se reduz a uma prática burocrática, fria e mecânica, desprovida daquilo que realmente pode transformar a relação entre educador e educando: o afeto.

Paulo Freire (1987, 1996) nos ensina que a aprendizagem verdadeira acontece no diálogo, na escuta mútua e na construção coletiva do saber. Ele nos adverte contra a educação bancária, aquela em que o aluno é tratado como recipiente passivo de informações. Em oposição a esse modelo, Freire propõe uma educação libertadora, fundamentada na amorosidade e no compromisso político com a dignidade humana. Aqui, o educador não é o detentor do saber, mas aquele que se arrisca no encontro com o outro, abrindo-se à transformação que este contato pode gerar.

Esse horizonte freiriano, para além de uma discussão materialista, pode ser aprofundado à luz da filosofia de Spinoza e do pensamento de Deleuze e Guattari. A educação, nesse entrelaçamento, aparece como uma prática de produção de afetos, de ampliação da potência de existir. Quando um professor encontra verdadeiramente o aluno — quando ambos se afetam —, o que se instala é uma experiência de criação, e não de reprodução. Spinoza (2023) nos lembra que a alegria está ligada àquilo que aumenta nossa potência de agir. A relação pedagógica, então, torna-se um campo fértil para a emergência do desejo, da invenção, da diferença.

Deleuze (2012) afirma que o aprendizado não ocorre pela repetição do mesmo, mas pela experimentação do novo. Ensinamos quando provocamos o pensamento. E isso não se dá apenas pelos conteúdos ministrados, mas pelas forças que se mobilizam nos encontros: gestos, olhares, escutas, silêncios. A sala de aula, assim, pode deixar de ser um espaço de controle para tornar-se um território de acontecimentos.

Neste sentido, o encontro entre professor e aluno não é neutro. Ele pode se configurar como vínculo de inspiração e transformação, ou como espaço de distanciamento e automatização. O que está em jogo não é apenas ensinar, mas fazer do ensino um espaço de vida. Um território onde as subjetividades possam se encontrar, se deslocar e se recompor. Não se trata de conquistar ou

cativar o outro, como propõe o autor literário Saint-Exupéry (1943), mas de experimentar uma presença mútua, um agenciamento que produz novos modos de ser e de aprender.

Assim, ao pensarmos a educação como um devir, afirmamos que ela não se realiza em estruturas rígidas, mas nos desvios e nas intensidades do encontro. Uma educação viva, ética e potente não se fundamenta apenas no domínio de conteúdos, mas na sensibilidade e na escuta — como bem propõe Freire (1996), quando defende que todo ato pedagógico é um ato de compromisso com a realidade e a dignidade dos sujeitos envolvidos.

É neste contexto que propomos esta cartografia como um exercício de pensamento e afeto que emerge do encontro entre professor e aluno, um traçado sensível onde o que está em jogo não é a fixação de categorias, mas a afirmação de movimentos. O compromisso freireano, aqui mobilizado, é convocado como experiência educativa concreta — um saber situado, vivenciado, enraizado em práticas — que conversa com a filosofia da diferença de Deleuze, Guattari e Spinoza. Trata-se de deslocar a educação de sua função histórica como instrumento de reprodução social para afirmá-la como espaço de invenção, onde o aprender é um devir e a formação é sempre inacabada.

Nessa travessia, a dignidade do sujeito não se inscreve no horizonte da meritocracia neoliberal, tampouco se limita às categorias socioeconômicas que moldam os corpos; ela se afirma na potência de existir que se atualiza no encontro, na relação, no afeto. É nesse sentido que a alegria — tal como pensada por Spinoza — torna-se critério ético de uma pedagogia do devir: educar é criar condições para que os sujeitos aumentem sua potência de agir, no mundo e com o mundo.

6.3.1 O Deslocamento da Educação: o encontro como linha de fuga

Viver a educação a partir do encontro é produzir com ela, para além das estruturas, nas brechas que se abrem entre os sujeitos. O encontro, nessa perspectiva, não se limita à presença simultânea de professor e aluno em um mesmo espaço-tempo. Ele é um acontecimento — um momento de suspensão, de afetação mútua, de desorganização do instituído. Um instante onde algo escapa, desloca e se transforma.

Como aponta Jorge Larrosa (2014), o verdadeiro encontro educativo exige que se suspendam os automatismos da rotina escolar. Ele exige uma escuta desarmada, não orientada pela vigilância ou pela correção, mas pela disponibilidade para ser afetado. A educação, então, deixa de ser um espaço de reprodução para se tornar um território de devir. Deleuze (2012) também nos

ensina que a aprendizagem não se dá pela repetição do mesmo, mas pelo contato com o novo, e o novo só emerge quando há deslocamento, quando há fissura.

Silvio Gallo (2019) nomeia esse processo como a necessidade de romper com verdades fixas. Para ele, educar é transitar, é mover-se com o outro. O professor que se permite ao encontro abre mão de seu lugar de domínio e passa a habitar o risco: o risco do silêncio, do erro, da escuta, da transformação. É neste ponto que a cartografia se desenha: um espaço sensível onde os relatos dos alunos tornam-se pontos de intensificação da experiência educativa.

“Eu sei que o processo de educação é uma troca, e que enquanto aluno também exerço um papel e tenho as minhas responsabilidades; mas em algum momento há uma virada de chave, onde vocês [professores] estão na academia e precisam entregar um trabalho para a academia, e após isso, esquecem que precisam nos trazer para a vida.” (*Aluno de Finanças III, Entrevista Cedida, 2023*)

A fala do estudante revela com precisão o descompasso entre o campo institucional da academia e o campo vital da vida. A educação, quando capturada por metas produtivistas, calendários inflexíveis e exigências curriculares, torna-se um script. Nesse roteiro, o professor desaparece como presença sensível e o aluno é reduzido a desempenho. Mas, como essa mesma cartografia nos mostra, há momentos em que o deslocamento é possível: A educação tem um poder incrível; eu queria ter aproveitado mais a UEM... Alguns momentos na UEM, somos acolhidos. Um exemplo é o próprio PROP AE, que são as meninas que acolhem, pessoas como nós, que temos dificuldades. Mas a falta de informações acaba gerando dificuldades sobre isso...” (*Aluno de Finanças III, Entrevista Cedida, 2023*)

Esse acolhimento não é uma política formal; ele emerge na escuta, no gesto, na atenção. Como destaca Barros Filho (2022), o encontro acontece quando o professor se desarma e se coloca disponível ao outro, não como autoridade técnica, mas como corpo presente. Essa presença é, por si só, uma linha de fuga: ela interrompe o fluxo da normalização e abre espaço para o imprevisto.

“Não adianta ter um diploma lindo, perfeito, mestre, doutor, e não conseguir entender e identificar a situação de seu aluno (...). É seu papel, enquanto mestre, nos conduzir, nos cativar.” (*Aluno de Finanças III, Entrevista Cedida, 2023*)

Nesta cartografia, recusamos o termo "cativar" como domínio ou captura, e o reelaboramos como disponibilidade ética. O encontro não é sobre ensinar algo ao outro, mas sobre ser afetado

por ele, no entre-lugar onde o saber se produz como potência. Deleuze (2012) afirma que *aprender é sempre atravessar*. E o atravessamento só ocorre onde há deslocamento.

“Para muitos, a vida acadêmica é cômoda. Tem uma ementa a seguir, vão focar naquilo, seguir o script. Não querem pensar fora da caixinha, porque pensar fora da caixinha gera revolução... E ninguém quer revolução. Porque se você me cativa ao ponto de eu começar a cativar outras pessoas, vai reverberar.” (*Aluno de Finanças III, Entrevista Cedida, 2023*)

Nesta fala, não é o cativar da fixação que se afirma, mas o contágio. O que está em jogo é a reverberação do encontro. Quando a educação deixa de seguir o script e passa a operar nos desvios, ela se torna acontecimento. O saber não se transmite; ele se contagia, se desloca, se reinventa.

Assim, o deslocamento educativo é a afirmação de uma potência comum. A potência de inventar outros modos de existir, de ensinar, de aprender. O devir da educação não está nos manuais, nem nos objetivos gerais das ementas, ele pulsa nos gestos que interrompem o mesmo, nas escutas que acolhem o outro, nas perguntas que ainda não têm resposta. O encontro entre professor e aluno, quando vivido como linha de fuga, torna-se o lugar de nascimento de uma educação viva: onde se aprende porque se foi afetado, onde se ensina porque se foi tocado.

É nesse instante que se opera o que Deleuze e Guattari (1995) chamam de processo de desterritorialização, o deslocamento das formas fixas de pensar, sentir e ensinar, abrindo brechas para que novos territórios sejam esboçados. A sala de aula, enquanto dispositivo tradicional, territorializa corpos e saberes; mas o encontro, vivido como acontecimento, é capaz de desestruturar essas formas instituídas. Contudo, como afirmam os próprios autores, toda desterritorialização carrega em si o embrião de uma reterritorialização: um novo modo de habitar o espaço educativo, uma nova paisagem sensível que emerge do que antes parecia inalterável.

Nesse sentido, como afirma Haesbaert (2011), o processo de desreterritorialização não é simplesmente romper com um território anterior, mas abrir-se a outras formas, e assim, nos permite re-habitar o mundo, reorganizando afetos, saberes e práticas. O devir-educação, então, não é ausência de estrutura, mas reinvenção de uma outra cartografia, marcada por relações menos hierárquicas, mais rizomáticas e sensíveis às singularidades de cada encontro.

Na educação, esse movimento se realiza quando abandonamos os roteiros previsíveis e aceitamos o risco da escuta, da improvisação, da presença real. Não se trata de romantizar o caos, mas de reconhecer que o verdadeiro ato pedagógico não se limita à transmissão de conteúdos, e

sim ao gesto que abre caminho para o pensamento. Quando há desterritorialização, a aprendizagem não decorre do domínio de um programa, mas da criação de uma nova tessitura entre os sujeitos — uma malha viva que conecta o que parecia desconectado: o saber e o afeto, a técnica e o cuidado, o professor e o aluno, o corpo e o pensamento.

6.3.2 A tessitura do encontro: afecção, alegria e desterritorialização no processo educativo

O verdadeiro encontro educativo não apenas informa: ele transforma. Não é apenas o instante em que dois corpos ocupam o mesmo espaço, mas aquele em que dois mundos se tocam. Quando esse toque não é apenas formal, mas atravessado pelo desejo, pelo afeto, pela escuta sensível, algo se altera. O aluno não sai o mesmo, o professor tampouco. É aí que a educação se afirma como devir, como processo de *desterritorialização*, na linguagem de Deleuze e Guattari (1995). Quando um saber instituído se desfaz, quando uma postura rígida se flexibiliza, quando o corpo do saber se move: é disso que é feito o ensino vivo.

Esse encontro carrega uma força própria: a afecção, como diria Spinoza (2023), é aquilo que nos atravessa e nos modifica, aumentando ou diminuindo nossa potência de existir. Quando uma prática educativa nos afeta de modo potente, ela nos alegra. E essa alegria não é um mero estado emocional, mas uma expansão concreta da capacidade de pensar, sentir e agir. É isso que diferencia uma aula que mobiliza de uma aula que apenas se cumpre. A alegria é, nesse contexto, um indicador ético da potência do encontro.

A tessitura entre professor e aluno se dá nesse entremeio, nesse fio tênue em que a escuta se torna presença, e a palavra se converte em afeto. Paulo Freire (1996) nomeia isso como compromisso com a transformação. Para ele, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Nesse sentido, todo ato pedagógico deve ser compreendido, acima de tudo, como um ato político — porque afeta, desloca, convoca à mudança. É esse movimento de desorganização de um lugar fixo para o nascimento de outro que ressoa com a *desterritorialização* de Deleuze e Guattari (2010): uma prática que se descola das formas previsíveis e se abre ao imprevisto da vida.

Como nos lembra Freire (1987), ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os seres humanos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Essa comunhão não se constitui apenas por palavras ou conteúdos transmitidos, mas pelo encontro entre sujeitos que compartilham experiências, histórias e modos de existir. Quando o professor é *afectado* pelo mundo do estudante, e o estudante nesta dimensão ontológica, o território se desloca. Ainda que

breve, precário ou silencioso, esse deslocamento inaugura um campo de experiência compartilhada. E isso já é muito.

Essa comunhão, contudo, pode ser compreendida em dois planos que coexistem no processo educativo. Há, por um lado, um plano molar da comunhão, constituído pelas formas institucionais que a organizam, uma dimensão utilitarista, que opera por meio de uma necessidade lógica dos encontros, da dimensão curricular, avaliativa e hierárquicas. Esse plano estrutura o território institucional da educação, conferindo-lhe estabilidade, forma e previsibilidade. É nele que as instituições, como as escolas, as universidades, se organizam enquanto dispositivos sociais de formação.

Mas há também um plano molecular da comunhão, mais sutil e menos visível, que produz a partir dos encontros singulares entre os sujeitos. Nesse plano, a educação se move por meio de afetos, escutas, silêncios, gestos e pequenas variações que atravessam esta dimensão. São momentos em que algo escapa ao roteiro previsto, em que o pensamento se desloca, em que o encontro produz um campo de experimentação compartilhada, e que fundamentalmente não há programação. É nesse plano que a comunhão deixa de ser uma condição pedagógica e passa a operar como um acontecimento para produção de alegria.

Na perspectiva de Deleuze e Guattari (2012), esses movimentos pertencem ao plano molecular das relações sociais. Enquanto o plano molar organiza as grandes estruturas da vida coletiva, instituições, normas, funções e papéis, o plano molecular diz respeito às microvariações que atravessam essas estruturas e introduzem nelas linhas de deslocamento. A vida social, para esses autores, não se sustenta apenas pelas formas estáveis do instituído, mas também pelos fluxos micropolíticos que atravessam os encontros cotidianos.

Nesse sentido, a comunhão freireana pode ser lida também como um campo de agenciamento. Não se trata apenas de um encontro entre sujeitos previamente definidos, mas de um processo no qual novos modos de relação podem emergir. Professor e estudante deixam de ocupar apenas posições institucionais e passam a compor um território relacional onde pensamentos, afetos e experiências se reorganizam. O que se produz ali não é apenas transmissão de conhecimento, mas a criação de um campo comum de experimentação.

É nesse entrelaçamento entre comunhão e encontro que a sala de aula pode se transformar. O território institucional da educação, normalmente estruturado por regras e expectativas molares, passa a ser atravessado por movimentos moleculares que reconfiguram temporariamente suas

fronteiras. Pequenos gestos, perguntas inesperadas, silêncios compartilhados ou momentos de escuta verdadeira podem produzir deslocamentos capazes de alterar a atmosfera da aula. Não se trata de uma ruptura total com a instituição, mas de variações que introduzem novas possibilidades dentro dela.

Assim, a comunhão não é apenas uma condição pedagógica para o diálogo, como indicava Freire, mas também um campo micropolítico onde se produzem agenciamentos educativos. É nesse plano molecular que os encontros podem produzir aquilo que Spinoza chamaria de aumento da potência de agir: quando dois ou mais corpos se encontram e, ao compor-se, ampliam mutuamente suas capacidades de pensar, sentir e criar. Quando isso acontece, a educação deixa de ser apenas um processo de transmissão e passa a ser uma experiência de transformação compartilhada.

O aluno, ao dizer “se tu me cativas ao ponto de eu começar a cativar outras pessoas, vai reverberar” (Entrevista, 2023), não está apenas pedindo atenção. Está indicando a potência contagiosa do encontro. A reverberação, nesse caso, não é repetição: é expansão. É quando o afeto educativo transborda a sala de aula e passa a compor o mundo.

Essa tessitura de afecções produz linhas de fuga. E essas linhas, quando sustentadas por práticas éticas e potentes, se tornam processos de desterritorialização educativa. Assim, educar é deslocar e ser deslocado, é permitir que algo em nós se desfaça para que outro modo de existência se anuncie. É criar um espaço onde a alegria não seja exceção, mas condição do pensar e do viver juntos.

6.3.3 Considerações: uma cartografia do entre — quando o encontro é território

Encerrar essa cartografia não é concluir, mas provisoriamente traçar uma dobra no percurso. Se a educação, como vimos, não é um território fixo, tampouco esta escrita pretende fixar sentidos. Ela se oferece como um traçado em movimento, onde o encontro entre professor e aluno é visto não como etapa, mas como *acontecimento*. Um instante em que algo escapa das determinações do ensino tradicional e se reinventa.

A tessitura entre afeto, escuta e presença produz uma outra lógica para o saber, uma lógica que se desloca das finalidades utilitaristas e das rubricas avaliativas, para afirmar a dimensão sensível e criadora da educação. Quando um professor se deixa tocar pela experiência viva do

aluno, e quando esse aluno se permite afetar pelo gesto daquele que ensina, surge ali um novo plano: não mais apenas o da formação, mas o da transformação.

Spinoza (2023) nos lembra que aquilo que aumenta nossa potência de agir nos alegra. E é nessa alegria que se dá o critério ético de uma educação viva: não a que adestra, mas a que afirma. Uma educação que não domestica, mas abre mundos. É também isso que Freire chamava de *inédito viável*: o que ainda não é, mas pode ser, se cultivado no campo do encontro e da escuta radical.

Deleuze e Guattari (1995) dirão que o devir se faz nas linhas de fuga, nos momentos em que o território se desfaz e novos sentidos emergem. Educar, então, é territorializar esse entre: entre o instituído e o possível, entre o já sabido e o por vir. A sala de aula deixa de ser apenas espaço e se torna *território de passagem*, onde sujeitos se deslocam, se transformam, se afetam.

Essa cartografia do encontro é também uma afirmação política: afirmar que o afeto, a presença e a alegria são fundamentos possíveis (e necessários) para uma prática educativa que queira produzir liberdade e não apenas conformidade. Quando isso acontece, a universidade não é apenas um traçado instrumental que molda corpos; ela se torna um território de escuta, de invenção e de reencantamento — movimento — no espaço vibrátil do encontro, onde o professor não é mais o centro e o aluno não é mais ausência. Ambos são fluxo, são presença, são potência em processo. É nesse intervalo que o saber se torna experiência, e que a experiência se torna transformação.

PLATÔ 05

7. CARTOGRAFIAS DA EXTENSÃO: O FORA QUE ATRAVESSA A UNIVERSIDADE

Antes de afirmar uma dimensão política institucional ou como relação formativa da universidade, é necessário propor a produção que antecede, a universidade transborda. E transborda porque é afetada. Seus limites não são fixos, mas borrados pelas relações que a atravessam, pelos encontros que deslocam suas formas, sua própria composição territorial. Seja atravessando o fora, como escolas, instituições públicas, organizações, comunidades entre outras, a universidade deixa de operar como espaço fechado de produção de conhecimento e passa a compor com aquilo que lhe escapa, a multiplicidades. É nesse contato que seus contornos se desfazem parcialmente, permitindo que outros modos de aprender, ensinar e produzir saber emergjam. O transbordamento, nesse sentido, não é expansão planejada, mas efeito dos encontros que a afetam e a fazem variar.

A universidade, historicamente, organiza-se como território de produção e validação do conhecimento. Entretanto, esse território não é neutro: ele é atravessado por forças, disputas e regimes de verdade que definem quais saberes podem aparecer como conhecimento e quais experiências permanecem nas bordas — quando não são completamente silenciadas. Como argumenta Foucault (2014), todo regime de saber está implicado em relações de poder que estabelecem critérios de legitimidade e formas de reconhecimento para determinados discursos, ao mesmo tempo em que desqualificam outros modos de conhecer. Pensar a educação implica, portanto, conhecer seu campo político, não apenas pelos conteúdos que transmite, mas pelas formas como se estabelece, a partir de hierarquias, ordenamento dos corpos, disciplina da linguagem e seus modos instituídos de pensar.

Nesse contexto, a universidade tende a organizar o conhecimento segundo lógicas institucionais sustentadas por dimensões políticas, sociais e científicas. Entre essas dimensões encontra-se também a própria extensão universitária, que nas últimas décadas passou a ocupar lugar central nas políticas de educação superior no Brasil, especialmente a partir da Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação, cuja Meta 12.7 estabelece a inserção mínima de 10% da carga horária dos cursos de graduação em atividades de extensão, posteriormente regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, que define as diretrizes para a curricularização da extensão nas instituições de ensino superior.

Em muitos contextos, prática institucional obrigatória vinculada aos currículos e aos projetos pedagógicos das universidades, a extensão integra, assim, aquilo que Deleuze e Guattari

(2011) denominariam o plano molar da instituição – o conjunto de normas, diretrizes e dispositivos que organizam e regulam a vida universitária.

Entretanto, como apontam Deleuze e Guattari (2011), todo território social é atravessado por movimentos de deslocamento que introduzem variações e abrem possibilidades de transformação. Nesse sentido, embora a extensão se apresente também como dimensão institucional organizada e regulada, ela não se esgota nesta dimensão molar. Ao contrário, as próprias práticas extensionistas frequentemente dão vazão a processos que escapam às estruturas que as instituem, produzindo experimentações que atravessam os limites formais do instituído. É nesse ponto que a extensão universitária passa a operar também em uma dimensão molecular, constituindo-se como horizonte institucional que, ao mesmo tempo em que se organiza, permite a emergência de experiências que deslocam o modo universitário de produzir saber.

Não como complemento, adorno ou atividade paralela à formação acadêmica, mas como movimento que tensiona os próprios modos de si. Quando a educação é atravessada pelos diferentes territórios, ela entra em contato com aquilo que o currículo raramente contém: a vida acontecendo, com seus impasses, sua inventividade cotidiana, suas urgências e suas contradições. Nesse encontro, sua forma deixa de operar como estrutura completamente fechada e passa a experimentar tensões, aberturas e deslocamentos

A extensão aparece, assim, como método no sentido forte do termo, uma maneira de acompanhar o real enquanto ele se faz, uma prática que não separa conhecimento e mundo, teoria e território, ensino e vida. Em vez de aplicar conteúdos sobre o campo, trata-se de compor com o campo, por meio de um processo de experimentação, escuta, e de criação da própria linguagem para aquilo que ainda não possui nome. Nessa perspectiva, a educação deixa de se organizar exclusivamente a partir de um centro institucional e passa a emergir nos encontros entre universidade e território.

É nesse deslocamento que se torna possível falar em descolonização da educação. Não como um capítulo temático ou como um adjetivo moral atribuído ao ensino, mas como efeito vivido das próprias experimentações que atravessam o processo educativo. Como argumenta Santos (2019), processos de produção de conhecimento tornam-se mais plurais quando reconhecem a coexistência de diferentes epistemologias e formas de experiência no mundo. A descolonização, nesse sentido, não ocorre por substituição de um paradigma por outro, mas pela abertura de espaços onde diferentes modos de saber possam entrar em relação.

É por essa razão que esta cartografia se constrói. Cartografar, aqui, significa acompanhar processos, os movimentos que se produzem entre estudantes, professores e territórios; as fricções entre o instituído e aquilo que insiste em escapar; as variações de potência que emergem quando aprender deixa de ser apenas obrigação e passa a constituir experiência. Como sugerem Kastrup (2020) e Rolnik (2018), a cartografia dedica-se a seguir processos em movimento, registrando as transformações que emergem nos encontros e nas práticas.

Assim, em vez de uma narrativa linear, aqui, a cartografia ganha múltiplas entradas, novos modos. Trata-se de sustentar um gesto metodológico específico: tornar visível como a extensão cria condições ontológicas para que o conhecimento se descolonize, não por decreto institucional, mas por composição, por contato e por experimentação.

Ao longo desta, tais movimentos foram frequentemente analisados a partir do conceito de desterritorialização, desenvolvido por Deleuze e Guattari (2011), que designa processos de deslocamento em relação a territórios sociais estabilizados. As experiências extensionistas aqui acompanhadas também podem ser compreendidas, em diversos momentos, como movimentos desterritorializantes no interior da universidade. Entretanto, o foco analítico desloca-se para outra dimensão desses processos, para a forma como determinadas experimentações extensionistas produzem rupturas com formas historicamente coloniais de organização do conhecimento.

Para acompanhar esses movimentos o método aqui, neste percurso, parte justamente dessa tensão entre extensão molar e extensão molecular. Enquanto a primeira corresponde às formas institucionais que organizam e regulam a prática extensionista, a segunda diz respeito aos processos que escapam parcialmente a essas estruturas e produzem deslocamentos nas formas de aprender, ensinar e conhecer. É nessa coexistência que a cartografia torna visível o processo de descolonização.

Por fim, é fundamental demarcar uma distinção conceitual entre colonialidade, perspectivas decoloniais e processos de descolonização. A colonialidade refere-se às estruturas históricas e epistêmicas que organizaram a modernidade e que continuam operando na produção do conhecimento, estabelecendo hierarquias entre saberes, corpos e territórios (Quijano, 2000; Mignolo; Walsh, 2017). As perspectivas decoloniais, por sua vez, constituem um campo crítico que torna visíveis essas estruturas e questiona sua permanência nas instituições contemporâneas, incluindo a universidade. Entretanto, a crítica decolonial não implica, por si só, a superação dessas formas de organização do saber.

Já a descolonização é aqui compreendida como processos efetivos de deslocamento que produzem rupturas nas formas instituídas de aprender, ensinar e conhecer na educação. Não se trata apenas de uma crítica teórica às estruturas coloniais do saber, mas de movimentos que emergem quando determinadas práticas tensionam os modos estabilizados de produção do conhecimento.

Nesse sentido, propõe-se compreender a descolonização como processo que pode emergir nas experimentações extensionistas. Assim como Deleuze e Guattari (2011) mobilizam o conceito de desterritorialização para descrever deslocamentos em relação a territórios sociais estabilizados, utilizamos aqui o termo descolonização para acompanhar as rupturas que se produzem quando as experiências extensionistas colocam a universidade em relação direta com outros territórios de saber. Nessas experimentações, não apenas se denunciam as estruturas coloniais do conhecimento, mas criam-se condições para que outros modos de produzir saber emergjam nos encontros entre universidade e território, ampliando a potência de agir dos sujeitos envolvidos e afirmando a educação como experiência capaz de produzir outros modos de existência e de conhecimento.

7.1. DIÁLOGOS EPISTEMOLÓGICOS: a educação e a extensão enquanto produção de pensamento

Os debates contemporâneos sobre educação e extensão universitária atravessam distintos campos epistemológicos, mobilizando perspectivas que tensionam os limites do ensino tradicional e das racionalidades hegemônicas que historicamente estruturaram a universidade. Assim, pensar a educação implica transitar por diferentes regimes de saber, a partir de encontros, que permitem deslocamentos e fricções entre autores e experiências que, neste encontro, produzem novos modos de aprender. Assim, diálogos epistemológicos, aqui mobilizados, não têm a pretensão de constituir um panorama exaustivo da literatura, mas compõem uma teia de conceitos, afetos e práticas que alimentam a cartografia que fundamenta esta pesquisa.

Partimos da compreensão freireana de educação como prática de liberdade. Para Paulo Freire (1987, 1996, 2000), o ato educativo é necessariamente político, pois convoca os sujeitos à leitura crítica da realidade e à construção coletiva do conhecimento. Freire desestabiliza a lógica bancária, propondo uma pedagogia dialógica, problematizadora e implicada, onde o saber não é depositado, mas produzido no encontro. Seu pensamento ecoa diretamente com as críticas decoloniais que interrogam a centralidade das epistemologias eurocêtricas na formação

universitária (Segato, 2014; Ferreira, 2023), afirmando a necessidade de incorporar saberes comunitários, indígenas, afrodescendentes e populares na constituição de práticas emancipadoras.

O que nos permite por meio de uma ecologia de saberes (Santos, 2018), que reconhece a coexistência de diferentes racionalidades e a necessidade de deslocamentos epistemológicos para que a universidade se torne, de fato, um território de produção de vida. Os diálogos teóricos que compõem esta fundamentam a cartografia desenvolvida ao longo do texto, permitindo por meio da educação e a extensão uma singularidade, que constituem, aqui, enquanto práticas de pensamento e forças de transformação. Nesse sentido, como destaca Krenak (2020, 2021) uma crítica aos modos paradigmáticos da educação, e afirmar a vida e, por consequência, o aprendizado, sob uma outra ótica, não utilitarista, mas sim afirmada em suas múltiplas dimensões de existência. Para o autor, a educação deve recuperar sua potência de encantamento, imaginação e criação, resistindo à lógica produtivista que tenta reduzir o aprender a uma função mercadológica. Essa perspectiva dialoga com a abordagem spinozana da alegria como expansão da potência de agir (Spinoza, 2023), compreendendo o conhecimento como força vital, como aquilo que aumenta nossa capacidade de existir.

Neste sentido a universidade, enquanto território de forças, torna-se espaço privilegiado de disputa entre epistemologias. Se historicamente estruturada por racionalidades coloniais e disciplinadoras, como destacam autores decoloniais e críticos (Mignolo, 2017; Walsh, 2009), também se configura como lugar possível de criação, resistência e invenção.

7.1.1 A extensão no plano molar: a institucionalidade e a função social da universidade

Quando observada a partir de sua dimensão institucional, a extensão universitária integra o conjunto de dispositivos que estruturam o funcionamento da universidade e orientam sua relação com a sociedade. Nesse plano – que pode ser compreendido, nos termos de Deleuze e Guattari (2011), como dimensão molar – a extensão aparece vinculada às políticas públicas de educação superior, às diretrizes curriculares e às normativas institucionais que regulam as formas de interação entre universidade e território. Trata-se de um campo organizado por princípios pedagógicos, finalidades sociais e regulamentações que atribuem à universidade o compromisso de produzir conhecimento em diálogo com a sociedade.

No contexto brasileiro, a centralidade da extensão universitária foi progressivamente consolidada no interior das políticas educacionais voltadas à democratização do acesso ao

conhecimento e à ampliação do papel social da universidade pública. A Constituição Federal de 1988 já estabelece, em seu artigo 207, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, afirmando que as universidades devem organizar suas atividades de forma articulada entre essas três dimensões. Tal princípio expressa a compreensão de que a produção do conhecimento não se limita aos espaços internos da universidade, devendo estabelecer relações com as demandas sociais e com os desafios contemporâneos da sociedade. (Brasil, 1988)

Essa perspectiva foi posteriormente aprofundada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que define entre as finalidades da educação superior a promoção da difusão do conhecimento científico e cultural e o estabelecimento de relações de reciprocidade entre universidade e sociedade. Nesse sentido, a extensão passa a ser compreendida como dimensão constitutiva da formação universitária, contribuindo para a articulação entre teoria e prática, conhecimento acadêmico e realidade social.

Nas últimas décadas, a extensão ganhou ainda maior centralidade nas políticas públicas de educação superior no Brasil. A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), estabelece em sua Meta 12.7 que os cursos de graduação devem destinar no mínimo 10% da carga horária total a programas e projetos de extensão universitária, priorizando ações de grande pertinência social. Tal diretriz reforça o entendimento de que a formação universitária deve incluir experiências que aproximem estudantes e professores das realidades sociais nas quais o conhecimento se produz e se transforma.

A regulamentação dessa política ocorreu por meio da Resolução CNE/CES nº 7/2018, que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e consolida o processo de curricularização da extensão. De acordo com esse documento, a extensão deve ser compreendida como processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade. Nesse sentido, as atividades extensionistas deixam de ocupar posição periférica nos currículos universitários e passam a constituir componente estruturante do processo formativo.

Essas orientações também se materializam nas normativas institucionais das universidades. No caso da Universidade Estadual de Maringá (UEM), a Resolução nº 029/2021-CEP estabelece diretrizes para a inserção curricular da extensão nos cursos de graduação e pós-graduação, reafirmando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e determinando que as atividades extensionistas integrem a matriz curricular dos cursos como parte do processo

formativo. A resolução define a extensão como processo interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico que promove a interação transformadora entre universidade e sociedade, articulando a produção do conhecimento acadêmico com as demandas sociais e territoriais. (Resolução n.º 029_2021-CEP, UEM, 2026)

Além dessa normativa, a UEM possui regulamentos específicos para o desenvolvimento de programas e projetos extensionistas, como a Resolução nº 033/2017-CEP, que estabelece as diretrizes para proposição, acompanhamento e avaliação das atividades de extensão na instituição. Tais regulamentações organizam a estrutura institucional da extensão, definindo critérios de elaboração de projetos, mecanismos de avaliação, responsabilidades docentes e formas de participação estudantil, evidenciando o papel estruturante da extensão na vida universitária.

Nesse plano institucional, a extensão universitária expressa também a própria função social da universidade pública. Como argumenta Freire (1987, 1996), o processo educativo deve ser compreendido como prática social e política, capaz de promover a leitura crítica da realidade e a participação ativa dos sujeitos na produção do conhecimento. Ao estabelecer relações com diferentes territórios sociais, a extensão cria condições para que a universidade dialogue com saberes produzidos fora de seus espaços tradicionais, ampliando as possibilidades de construção coletiva do conhecimento.

Na mesma direção, Brandão (2002, 2006) enfatiza que o conhecimento emerge das relações sociais e das práticas culturais que atravessam a vida cotidiana, deslocando a ideia de saber como propriedade exclusiva das instituições acadêmicas. Para o autor, processos educativos que se abrem ao diálogo com diferentes experiências sociais permitem reconhecer a diversidade de formas pelas quais o conhecimento se produz e circula. Desse modo, ao demarcar uma coexistência de diferentes racionalidades e formas de conhecimento, a universidade amplia suas possibilidades de atuação social e fortalece sua capacidade de responder aos desafios contemporâneos, uma dimensão de expansão dos modos de saber territoriais. É sobre esta ótica que Sousa Santos (2004, 2018) propõe a construção de uma ecologia de saberes como alternativa à monocultura epistemológica que historicamente marcou a produção científica moderna.

Base para consolidação de uma epistemologia decolonial, que consolida uma dimensão institucional capaz de promover o diálogo entre diferentes conjecturas. da extensão. Assim, Walsh (2009, 2022) destaca que práticas educativas, epistemologias, constituam espaços importantes de enfrentamento às hierarquias coloniais do conhecimento. Da mesma forma, Segato (2014)

argumenta que, ao reconhecer a pluralidade de saberes presentes nos territórios sociais, pode desempenhar papel relevante na construção de formas mais democráticas de produção do conhecimento.

Nesse sentido, a extensão universitária, enquanto política educacional e princípio formativo, cria condições institucionais para que diferentes saberes entrem em relação. Ao articular universidade e sociedade, tais práticas contribuem para ampliar os horizontes da formação acadêmica e para fortalecer o compromisso público da universidade com os processos de transformação social.

Assim, no plano molar, a extensão configura-se como dispositivo institucional que organiza e orienta as relações entre universidade e sociedade, estabelecendo as bases políticas, pedagógicas e normativas a partir das quais se tornam possíveis experiências educativas voltadas à produção coletiva do conhecimento decolonial.

7.1.2 A extensão no plano molecular: o processo de descolonização

Se, no plano molar, a extensão universitária se organiza por meio de dispositivos institucionais, normativas e políticas educacionais que orientam sua inserção na formação acadêmica, no plano molecular emergem processos que escapam parcialmente a essas estruturas. Como argumentam Deleuze e Guattari (2011), toda organização social abriga simultaneamente duas dimensões: uma dimensão molar, marcada pela estabilidade das formas institucionais, e uma dimensão molecular, caracterizada por movimentos menores, variações e deslocamentos que introduzem transformações no interior das estruturas estabelecidas. É nesse plano que as práticas extensionistas revelam sua potência inventiva.

Quando a universidade atravessa seus próprios limites institucionais e se coloca em relação com outros territórios sociais — escolas, organizações públicas, movimentos sociais, coletivos comunitários ou experiências locais de produção do saber — produzem-se encontros que tensionam os modos tradicionais de aprender, ensinar e pesquisar. Esses encontros não se reduzem à aplicação de conhecimentos acadêmicos sobre a realidade social; ao contrário, constituem processos de composição entre diferentes experiências, saberes e modos de existência. A extensão passa, assim, a operar como espaço de experimentação, no qual a própria produção do conhecimento se desloca e se reinventa.

Nesse sentido, a experimentação não se reduz a um procedimento metodológico ou a uma estratégia pedagógica. Trata-se de um movimento mais profundo, no qual o próprio processo educativo retorna à dimensão elementar da vida, àquilo que antecede as formas estabilizadas de organização do conhecimento. Inspirados em Deleuze e Guattari (2011), pode-se compreender tais experiências como processos de produção afirmativos, nos quais o aprender deixa de operar exclusivamente dentro das estruturas institucionais e passa a emergir dos encontros entre sujeitos, territórios e modos de existência.

Nessa perspectiva, a experimentação extensionista aproxima a universidade de dimensões do mundo que frequentemente permanecem invisibilizadas pela racionalidade moderna. Trata-se de um retorno àquilo que é simples, ao que compõe a vida em sua materialidade mais concreta: territórios que operam relações a partir de modos de existência que se organizam para além das lógicas utilitaristas que historicamente estruturaram a produção do conhecimento. Não se trata, portanto, de interpretar a realidade a partir de categorias previamente definidas, mas de compor com ela, permitindo que novos territórios de saber emergjam a partir dos próprios encontros.

É nesse ponto que tais experiências permitem tensionar aquilo que captura as forças vitais da existência. Trata-se de produzir linhas de fuga em relação aos dispositivos coloniais do capitalismo contemporâneo, rompendo com aquilo que Rolnik (2018) denomina colonial-cafetinado. Nessa lógica, a vida é constantemente capturada e traduzida em formas de utilidade, produtividade e valor.

Ao abrir-se à experimentação, entretanto, determinadas práticas educativas tornam-se capazes de escapar, ainda que parcialmente, a esses processos de captura, permitindo que outras formas de existência e de produção do saber se tornem possíveis. Trata-se de compor com outras formas de habitar a modernidade, deslocando os modos hegemônicos de relação com o conhecimento.

Nesse horizonte, Krenak (2020; 2021) questiona o próprio paradigma utilitarista que organiza a modernidade, ao afirmar que grande parte das necessidades que estruturam a vida contemporânea são socialmente produzidas por lógicas de desejo e consumo. A partir dessa crítica, a educação pode recuperar sua dimensão mais elementar: não como instrumento de produtividade, mas como experiência capaz de reconectar os sujeitos com outras formas de viver, aprender e habitar o mundo.

É nesse movimento que a experimentação extensionista abre espaço para a emergência de outros territórios de saber. Esses territórios não se definem apenas por delimitações geográficas ou institucionais, mas por modos de existência que escapam às formas coloniais de organização do conhecimento. Ao compor com a diferença — entre sujeitos, saberes e territórios — tais experiências produzem deslocamentos ontológicos que tornam possível a emergência de processos vivos de descolonização da educação.

Nesse plano molecular, as práticas extensionistas tornam-se particularmente relevantes, pois criam condições para que diferentes epistemologias entrem em relação. Como propõe Sousa Santos (2018), a construção de uma ecologia de saberes depende da capacidade de reconhecer a coexistência de múltiplas racionalidades e experiências no mundo. A extensão universitária, ao promover encontros entre universidade e territórios sociais, contribui para tornar visível essa pluralidade epistemológica.

Assim, essa ordem epistemológica pode ser compreendida como decolonial, pois, ao produzir encontros entre diferentes saberes, constitui espaços de resistência às hierarquias coloniais do conhecimento (Walsh, 2009, 2022). A universidade, por meio da extensão, passa a desempenhar papel de mediação entre as estruturas de poder que historicamente definiram quais saberes são considerados legítimos e a emergência de novos territórios de produção do conhecimento (Segato, 2014).

Entretanto, mais do que denunciar a colonialidade do conhecimento, as experiências acompanhadas aqui indicam a emergência de processos que produzem deslocamentos nas formas de aprender e ensinar. É nesse ponto que a noção de descolonização, tal como mobilizada neste trabalho, torna-se particularmente relevante. Inspirados na ideia de desterritorialização proposta por Deleuze e Guattari (2011), compreendemos a descolonização como processo que emerge quando determinadas práticas educativas tensionam as formas estabilizadas de organização do conhecimento e permitem a emergência de outros modos de aprender e existir.

Tais processos não se realizam por decreto institucional nem por simples mudança discursiva. Eles emergem nas experiências vividas, nos encontros entre sujeitos e territórios, nas situações em que a universidade se coloca em relação com realidades que escapam às formas tradicionais de produção do saber. Nesses momentos, aquilo que anteriormente era concebido como exterior ao conhecimento acadêmico passa a participar da própria construção do saber universitário.

É nesse plano que a experimentação extensionista amplia a potência de agir dos sujeitos envolvidos. Quando práticas educativas criam condições para que estudantes, professores e comunidades participem conjuntamente da produção do conhecimento, produzem-se encontros que aumentam essa potência, abrindo possibilidades para novos modos de aprender, pensar e agir — aquilo que Spinoza (2023) compreende como produção de alegria.

Assim, no plano molecular, a extensão universitária revela-se como campo vivo de experimentação, no qual o conhecimento deixa de ser simplesmente reproduzido e passa a ser continuamente produzido nos encontros entre universidade e território. É nesse movimento que emergem processos de descolonização da educação, entendidos não como simples crítica às estruturas coloniais do saber, mas como deslocamentos que ampliam as possibilidades de existência e de produção de saberes.

7.2 A EXTENSÃO COMO CAMPO DE CRIAÇÃO: APRENDER NO ENCONTRO

Se o plano molar da extensão evidencia sua organização institucional e o plano molecular torna visíveis os processos de descolonização que emergem nas experimentações, torna-se necessário considerar ainda outra dimensão que atravessa essas duas escalas: a extensão como espaço de produção de experiências educativas. Nesse horizonte, o aprender deixa de ser compreendido exclusivamente como transmissão de conteúdos e passa a constituir-se no encontro entre sujeitos, saberes e territórios.

Essa inflexão implica também revisitar a compreensão corrente sobre metodologias ativas. Com frequência tratadas no campo educacional como conjunto de estratégias pedagógicas voltadas à participação discente, tais abordagens tendem a ser reduzidas a uma dimensão instrumental. Entretanto, quando observadas no interior das experiências extensionistas, elas indicam transformações mais amplas na própria forma de produzir aprendizagem. O foco desloca-se do procedimento didático para as condições em que o conhecimento se constitui na relação entre sujeitos e mundo.

Nesse sentido, Dewey (1938) já argumentava que o aprendizado não ocorre por simples recepção de conteúdos, mas no interior de experiências situadas, nas quais sujeito e ambiente se transformam mutuamente. O conhecimento emerge, portanto, da relação com problemas concretos e com situações que convocam reflexão e ação. Freire (1987, 1996) amplia essa perspectiva ao afirmar que o processo educativo se realiza no encontro entre sujeitos que interrogam o mundo

que compartilham. A aprendizagem deixa de ser concebida como transferência unilateral de saberes e passa a ocorrer na interação entre histórias, contextos e experiências.

Essa compreensão também se expressa em propostas pedagógicas que valorizam processos investigativos e participativos. Hernández (2013), ao trabalhar com projetos de aprendizagem, propõe deslocar o currículo de um modelo prescritivo para uma organização que se articula a problemas e questões emergentes. De modo semelhante, Kincheloe (2008) enfatiza que uma pedagogia crítica envolve múltiplas dimensões de análise da realidade, nas quais o estudante participa da produção de sentidos sobre o mundo em que vive.

Quando essas perspectivas são consideradas no contexto da extensão universitária, o processo educativo assume configurações específicas. O encontro não se limita à relação professor-estudante, mas envolve também o contato com instituições, organizações e territórios sociais diversos. Nesse movimento, os processos de aprendizagem passam a ocorrer em situações nas quais saberes acadêmicos e saberes produzidos na experiência entram em relação. O conhecimento se constitui, assim, em um campo de interações que ultrapassa as fronteiras tradicionais da sala de aula.

Nesse ponto, a extensão pode ser compreendida como espaço em que o aprendizado se produz na experiência compartilhada. Estudantes e professores se veem implicados em contextos que demandam observação, interpretação, diálogo e formulação de problemas. Essas situações não se reduzem à aplicação de conteúdos previamente definidos, mas envolvem processos de leitura da realidade que exigem articulação entre diferentes referências teóricas e práticas.

As críticas formuladas por Illich (2019) e Gallo (2017) à captura institucional dos processos formativos ajudam a compreender esse movimento. Para esses autores, quando a educação se organiza exclusivamente em torno de estruturas rígidas e previsíveis, reduz-se a possibilidade de emergência de outros modos de aprender. Experiências que envolvem experimentação, autonomia e participação ampliam as condições para que o conhecimento se constitua em relação com a realidade vivida.

Nesse horizonte, a extensão universitária cria condições para a emergência de formas de aprendizagem que se desenvolvem no encontro entre universidade e território. O aprendizado passa a ocorrer em processos nos quais diferentes saberes entram em relação, produzindo deslocamentos na forma como os sujeitos compreendem o conhecimento e sua própria participação no mundo social.

É nesse contexto que se insere o recurso à cartografia como perspectiva analítica. Conforme discutem Deleuze e Guattari (2011), a cartografia não busca representar uma realidade previamente estabilizada, mas acompanhar processos em movimento. Kastrup (2020) e Rolnik (2018) destacam que a cartografia consiste em seguir os modos pelos quais experiências se produzem, observando as transformações que emergem nos encontros entre sujeitos, práticas e territórios.

Adotar uma abordagem cartográfica implica, portanto, deslocar o olhar da descrição de projetos ou da aplicação de métodos pedagógicos para o acompanhamento de acontecimentos formativos. O interesse analítico concentra-se nos movimentos que se produzem nas relações entre estudantes, professores e contextos sociais, bem como nas variações que essas experiências introduzem nos modos de aprender, ensinar e produzir conhecimento.

Esse movimento é passível de uma dimensão expansiva, a partir das experiências extensionistas, compreender esses modos na noção de rizoma. Diferentemente dos modelos hierárquicos de organização do conhecimento, estruturados de forma linear e centralizada, o rizoma descreve modos de produção que se expandem por conexões múltiplas, sem origem única ou direção previamente definida. No rizoma, cada ponto pode conectar-se a qualquer outro, produzindo redes de relações que se transformam continuamente (Deleuze e Guattari, 2010).

Aplicada ao campo da extensão universitária, essa perspectiva permite compreender que as experiências educativas não se desenvolvem de forma isolada ou sequencial. Ao contrário, elas se constituem em redes de encontros, nos diferentes territórios, os quais passam a produzir conexões. Um projeto conduz a outro, uma experiência desperta novas iniciativas, criando diferentes relações. Desse modo, o campo rizomático de experimentações, no qual diferentes práticas educativas se conectam, se transformam e se expandem a partir dos encontros que produzem.

Ao acompanhar os processos que emergem dessas conexões, a cartografia permite observar como determinadas experiências educativas se expandem para além de suas configurações iniciais, produzindo deslocamentos nas formas institucionais de organização do conhecimento.

Nesse sentido, as experiências extensionistas analisadas são abordadas como processos em que diferentes dimensões do aprendizado se tornam visíveis. O objetivo não é apresentar relatos exemplares nem demonstrar a aplicação de modelos pedagógicos específicos, mas acompanhar as

situações em que o encontro entre universidade e território produz deslocamentos nos modos de compreender e praticar a educação.

É a partir dessa perspectiva que se tornam inteligíveis as cartografias apresentadas a seguir. Elas não constituem simples descrições de atividades extensionistas, mas acompanhamentos de experiências nas quais o aprendizado emerge da relação entre sujeitos, instituições e territórios. Ao observar esses movimentos, torna-se possível compreender como a extensão universitária opera como espaço de experimentação educativa e de produção de conhecimento em diálogo com a realidade social.

7.3 CARTOGRAFIAS EM CENA

A extensão ganha outra espessura quando deixa de aparecer apenas como diretriz institucional e passa a ser vivida no território. É nesse momento que a cartografia produz mais do que um modo de acompanhar práticas, mas se converte em possibilidade de apreender os deslocamentos que se produzem, e produzir sobre. Quando discentes e docentes se colocam nas dimensões externas a universidade, o que estava organizado no plano institucional da extensão — projetos, cargas horárias, relatórios e objetivos formativos — passa então a adquirir corpo e ritmo por meio de redes. A cartografia possibilita outros modos, e a extensão deixa de ser previsão e torna-se acontecimento.

Uma dessas experiências ocorreu no âmbito do projeto de extensão Finanças 360, desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá, que articulou estudantes da graduação em Administração com escolas da rede pública durante atividades ligadas às Olimpíadas de Educação Financeira. Nessas ações, estudantes do primeiro e do segundo ano do curso de Administração assumiram a tarefa de dialogar com turmas do ensino médio e técnico sobre temas como consumo, crédito, planejamento financeiro e organização da vida econômica cotidiana. Embora o projeto estivesse formalmente estruturado como atividade de extensão, o que se produzia no campo ia além de uma simples ação educativa planejada.

O primeiro movimento não era propriamente o de ensinar, mas o de entrar. Entrar na escola, atravessar o portão, caminhar pelos corredores, reconhecer o cheiro da sala de aula, o quadro, a lousa, as cadeiras, os cartazes nas paredes. Muitos estudantes relatavam uma sensação curiosa de retorno: aquele espaço era ao mesmo tempo familiar e diferente. Era o mesmo território que haviam ocupado anos antes como alunos, mas agora atravessado por outra posição. Ao pisar novamente naquele ambiente, não estavam mais ali apenas como estudantes; tampouco se percebiam

plenamente como professores. Encontravam-se num entre, numa zona de passagem em que sua própria identidade começava a deslocar-se.

É precisamente nesse tipo de situação que as fissuras começam a aparecer. O processo de descolonização não se apresenta como ruptura total das estruturas educacionais, nem como um gesto heroico de superação institucional. Ele emerge de forma mais sutil, quando as fronteiras que organizam os papéis tradicionais começam a perder nitidez. O estudante de administração que se imaginava orientado exclusivamente para o mercado passa a se ver atravessado por outras possibilidades de atuação. Em uma das falas registradas no projeto Finanças 360 expressa esse movimento: “faço administração por uma lógica de mercado né professor, business, ficar rico mesmo... mas o pensamento de tornar-se docente passa na minha cabeça (...)” (Aluno, Finanças 360, 2024).

Esse tipo de deslocamento não diz respeito apenas à escolha de carreira. Ele revela uma transformação mais profunda na relação que o estudante estabelece com o conhecimento e com sua própria formação. Ao assumir a palavra diante de uma turma para discutir consumo, crédito ou planejamento financeiro, o estudante passa a experimentar a posição de quem ensina. Entretanto, essa experiência não se reduz à transmissão de conteúdos previamente aprendidos. Ao tentar explicar um conceito, responder perguntas inesperadas ou dialogar com experiências concretas trazidas pelos estudantes da escola, ele se vê obrigado a reorganizar o próprio conhecimento. Ensinar passa a produzir aprendizagem.

É nesse ponto que a extensão começa a revelar sua potência formativa. A sala de aula deixa de ser apenas o espaço onde um conteúdo é apresentado e passa a constituir um lugar de experimentação. Os estudantes que participavam do Finanças 360 frequentemente relatavam que aquilo que parecia uma atividade simples — falar sobre educação financeira — transformava-se em um exercício muito mais complexo quando encontrava a realidade concreta dos jovens presentes na escola (Finanças 360, 2024). As histórias de endividamento familiar, de trabalho precoce, de desejo de consumo ou de dificuldade de organização financeira introduziam elementos que não apareciam nos manuais ou nas disciplinas teóricas. Nesse encontro entre conhecimento acadêmico e experiência vivida, algo novo começava a produzir-se.

Esse movimento se tornava ainda mais evidente quando as atividades do projeto ultrapassavam o momento formal da apresentação. Muitas vezes, após as oficinas realizadas nas escolas durante as Olimpíadas de Educação Financeira, o encontro não se encerrava com o término

da atividade prevista. Estudantes permaneciam conversando com os jovens, com professores da instituição e, em alguns casos, com membros da direção escolar. O tempo institucional da atividade terminava, mas o encontro continuava. Aquilo que inicialmente estava planejado como uma intervenção educativa passava a transformar-se em um espaço de troca mais amplo, no qual experiências pessoais, dúvidas e histórias de vida emergiam de forma inesperada.

A dimensão desta expansão da aprendizagem, que orienta um deslocamento da educação, por meio da cartografia produz a partir desses encontros. Quando estudantes e participantes se veem implicados em uma conversa que ultrapassa os limites da apresentação inicial, abre-se novos territórios em que o conhecimento se reorganiza. O que estava previsto como atividade educativa passa a constituir um campo de experimentação no qual conceitos, experiências e afetos entram em relação.

Estudantes da universidade permaneciam ali por mais uma ou duas horas, conversando nos corredores, na sala dos professores ou nos próprios espaços onde a atividade havia ocorrido. Nesses momentos, o conteúdo inicialmente apresentado deixava de ocupar o centro das interações. As conversas deslocavam-se para outros temas: escolhas profissionais, experiências de trabalho, dificuldades enfrentadas pelos jovens ao ingressar no mercado, expectativas em relação ao futuro e até memórias pessoais associadas à própria trajetória escolar. O que se produzia ali era um tipo de convivência formativa que não estava previamente descrita no planejamento das atividades, mas que emergia como efeito do próprio encontro entre diferentes territórios, na ponte extensionista no entre, a universidade e sociedade.

Esses prolongamentos do encontro tornavam visível que a extensão universitária não se restringe ao momento formal da atividade educativa. Parte significativa do aprendizado ocorria justamente nesses tempos ampliados, quando estudantes e participantes permaneciam dialogando de forma mais livre, compartilhando experiências e refletindo coletivamente sobre as situações que haviam sido discutidas durante a oficina. Era nesse espaço de convivência que muitas das questões mais relevantes emergiam.

Foi também a partir dessas experiências nas escolas que se estruturou, de forma mais sistemática, reterritorializando dimensões expansivas, a atividade denominada Clínica Financeira, vinculada ao projeto Finanças 360. Das experimentações entre conversas espontâneas que surgiam após as oficinas, a clínica passou a organizar momentos específicos de atendimento, realizados mediante agendamento prévio e divulgados em parceria com diferentes instituições.

Essas agendas surgiam tanto a partir das próprias demandas identificadas durante os encontros nas escolas quanto por meio de parcerias estabelecidas com órgãos públicos e instituições locais. Em diversos momentos, atividades da clínica foram divulgadas em articulação com setores da prefeitura e com entidades como a CODEM – Conselho de Desenvolvimento Econômico de Maringá, ampliando o alcance das ações do projeto para além do espaço escolar.

Nessas ocasiões, estudantes da graduação em Administração, acompanhados por professores envolvidos no projeto, realizavam atendimentos voltados à orientação financeira de participantes interessados. Entretanto, o que se produzia nesses encontros não se limitava à aplicação de técnicas de planejamento ou organização do orçamento. Embora muitas pessoas procurassem a clínica com questões aparentemente objetivas — dívidas, dificuldades de controle de gastos ou planejamento familiar —, as conversas frequentemente se desdobravam em narrativas mais amplas sobre trajetórias de vida, relações familiares, experiências de trabalho e expectativas em relação ao futuro.

Assim, a clínica financeira consolidava-se como um espaço de orientação, mas também como um processo de escuta. Nos encontros emergiam relatos que revelavam a complexidade das relações que atravessam a organização da vida cotidiana. O atendimento tornava-se, muitas vezes, um momento em que os participantes podiam narrar suas experiências, refletir sobre suas escolhas e compartilhar dilemas que ultrapassavam o campo estritamente econômico.

Nesse sentido, o que se vivia nesses atendimentos era menos um procedimento técnico e mais um exercício de escuta e diálogo. Os estudantes percebiam que orientar financeiramente alguém implicava, antes de tudo, compreender o contexto social, familiar e afetivo em que determinadas decisões econômicas eram tomadas. A educação financeira deixava, assim, de aparecer apenas como ferramenta de organização do orçamento e passava a ser compreendida como prática que envolve relações, expectativas, conflitos e projetos de vida.

É justamente nesse movimento que a perspectiva decolonial ganha espessura: ao trazer para o centro da reflexão as realidades concretas dos sujeitos, suas condições materiais de existência e os territórios que atravessam suas escolhas, rompe-se com a pretensão de um saber universal, abstrato e descontextualizado (Mignolo, 2017). A decolonialidade, aqui, não se apresenta como discurso externo à prática, mas como movimento que recoloca a realidade vivida no interior da produção do conhecimento, fazendo da escuta uma condição para compreender aquilo que modelos universalizantes, por si só, não alcançam.

Ao mesmo tempo, essas experiências não permaneciam restritas aos encontros da clínica financeira. Elas retornavam à universidade sob a forma de relatos, inquietações e reflexões compartilhadas entre os próprios estudantes. As situações vividas no campo começavam a circular no interior da turma de graduação, produzindo novos questionamentos sobre o sentido da formação universitária e sobre o papel do conhecimento administrativo diante das realidades sociais encontradas.

Nos intervalos das aulas, nos corredores da universidade ou durante as próprias disciplinas do curso de Administração, os estudantes comentavam entre si as experiências vividas nas escolas e nos atendimentos realizados pela clínica financeira. As histórias escutadas, as dúvidas trazidas pelos participantes e os desafios encontrados nas orientações financeiras tornavam-se matéria de conversa entre colegas que, muitas vezes, ainda não participavam diretamente das atividades extensionistas.

Foi nesse movimento de circulação das experiências que começou a surgir uma inquietação recorrente entre os próprios estudantes. Se muitos jovens das escolas demonstravam dúvidas sobre consumo, trabalho e planejamento financeiro, também se tornava evidente que grande parte deles possuía pouca informação sobre a própria universidade. Durante as atividades realizadas nas escolas, estudantes do ensino médio frequentemente perguntavam como funcionava a vida universitária, como ingressar na UEM, como escolher um curso ou o que esperar da rotina acadêmica.

Ao retornar para a universidade, essas perguntas continuavam ecoando nas conversas entre os estudantes da graduação. A partir dessas reflexões coletivas, começou a se delinear a ideia de desenvolver uma nova iniciativa extensionista voltada justamente para essa lacuna de informação. Foi desse processo que emergiu a proposta de um novo projeto de extensão

Assim surgiu o projeto “Graduação e Agora? Um manual sobre a Universidade (UEM) na perspectiva discente” (Processo nº 2119/2024), concebido a partir da iniciativa dos próprios estudantes do curso de Administração que participavam das atividades extensionistas. A ideia central era produzir um material e desenvolver ações que apresentassem aos estudantes da educação básica informações claras sobre a Universidade Estadual de Maringá: sua história, formas de ingresso, funcionamento acadêmico e possibilidades de trajetória profissional.

O projeto buscava, sobretudo, aproximar a universidade da realidade dos jovens que ainda se encontram fora dela. Durante as atividades realizadas nas escolas, os estudantes da graduação

apresentavam a estrutura da UEM, explicavam como funcionam os processos seletivos, descreviam a rotina universitária e compartilhavam suas próprias experiências como discentes. A proposta não era apenas fornecer informações institucionais, mas possibilitar que os jovens pudessem imaginar concretamente a possibilidade de ingressar no ensino superior e planejar seus percursos educacionais.

Ao mesmo tempo, o projeto também se tornou um espaço de divulgação do próprio curso de Administração. Durante os encontros, os estudantes explicavam como se organiza a graduação, quais disciplinas compõem a formação, quais possibilidades profissionais existem e de que maneira o curso se conecta com diferentes áreas de atuação. Essas conversas despertavam interesse entre os participantes e ampliavam o conhecimento sobre a universidade e suas oportunidades.

Do ponto de vista social, as atividades realizadas no âmbito do projeto Graduação e Agora? (2024) contribuíram para ampliar o acesso à informação sobre o ensino superior. Muitos dos estudantes participantes relatavam que nunca haviam tido contato direto com informações detalhadas sobre a universidade ou sobre os caminhos possíveis para ingressar nela. Ao dialogar diretamente com esses jovens, os estudantes da graduação assumiam o papel de mediadores entre a instituição universitária e aqueles que se encontram em processo de escolha de seu futuro educacional.

Entretanto, o que mais chama atenção nesse processo é a forma como esse projeto surge a partir da própria dinâmica da extensão. Ele não foi inicialmente planejado como parte do conjunto de ações do curso de Administração. Pelo contrário, emergiu da circulação das experiências vividas pelos estudantes no Projeto Finanças 360 (2024), da vontade de compartilhar o que estavam vivendo e da percepção de que havia outras demandas presentes no território escolar.

A extensão, nesse caso, é passível de produzir expansões. Uma experiência gera outra, novos encontros surgem a partir de encontros anteriores, e os próprios estudantes passam a criar outras lógicas de relações entre universidade e sociedade. Esse movimento revela o caráter rizomático das práticas extensionistas: elas não se desenvolvem de forma linear ou previsível, mas se multiplicam a partir das conexões estabelecidas entre sujeitos, territórios e experiências (Deleuze; Guattari, 2012).

Esse movimento de disseminação das experiências extensionistas entre os próprios estudantes produzia algo que ultrapassava a lógica inicial dos projetos. O conhecimento começava a circular. Aquilo que havia sido vivido em um território específico — seja nas oficinas do

Finanças 360, nas conversas prolongadas nas escolas ou nos atendimentos da clínica financeira — passava a ser compartilhado entre os colegas de turma, provocando novas perguntas, novos interesses e, em alguns casos, novas iniciativas. A extensão deixava de ser apenas atividade e passava a operar como campo de circulação do conhecimento.

Essa circulação ampliava aquilo que Spinoza (2008) denomina como o aumento da potência de agir. Quando um estudante relata uma experiência vivida no território e outro se reconhece nessa narrativa, algo se expande no campo coletivo. O conhecimento deixa de estar localizado em um indivíduo ou em uma disciplina específica e passa a constituir-se como movimento compartilhado. Nesse sentido, a extensão produz não apenas aprendizagem individual, mas uma espécie germe de mundo, o que produz potência.

É essa a dinâmica rizomática. Em vez de seguir uma estrutura hierárquica, linear e centralizada, as experiências começam a se conectar em múltiplas direções (Deleuze; Guattari, 2012). Um projeto conduz a outro, uma experiência gera novas perguntas, um encontro abre espaço para novas iniciativas. O conhecimento não se organiza mais como árvore — com tronco central e ramificações previsíveis —, mas como rizoma, expandindo-se por conexões inesperadas.

Esse tipo de movimento também revela uma dimensão importante do *processo de descolonização* que atravessa esta pesquisa. A lógica institucional moderna tende a organizar o conhecimento em compartimentos estáveis, disciplinados e previsíveis. Projetos, disciplinas, conteúdos e práticas são frequentemente organizados em canaletas institucionais bem definidas — a dimensão molar. Entretanto, quando estudantes entram em contato direto com territórios, histórias e experiências concretas, essas fronteiras começam a perder rigidez. O conhecimento passa a escapar das estruturas previamente estabelecidas, abrindo fissuras nas formas institucionalizadas de aprender e produzir saber — dimensão molecular.

Foi nesse contexto que outras experiências extensionistas passaram a se conectar às atividades já desenvolvidas. Um exemplo significativo ocorreu no âmbito do projeto Escola de Gestão (processo 203/2024), no qual estudantes da graduação tiveram a oportunidade de acompanhar práticas administrativas em instituições públicas da região de Maringá-PR. Em uma dessas experiências, uma estudante envolvida no projeto chegou inclusive a receber uma premiação financeira em decorrência das atividades desenvolvidas. Entretanto, ao narrar sua experiência, a estudante destacou que o aspecto mais significativo não havia sido o reconhecimento financeiro.

O que ela ressaltava como experiência foi a possibilidade de acessar diretamente uma instituição pública, acompanhando o cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Ali, o aprendizado deixava de ocorrer apenas no plano abstrato das teorias administrativas ou das normativas da gestão pública. A estudante passava a conviver com as histórias, ou seja, fluxos que atravessavam seu território: crianças-fluxo, educadores-fluxo, gestores-fluxo, famílias-fluxo, rotinas institucionais e a própria ótica da administração pública.

Esse tipo de experiência revelava algo que dificilmente aparece nos manuais tradicionais da área. A gestão pública, frequentemente apresentada nas disciplinas como conjunto de normas, indicadores e procedimentos administrativos, aparecia ali como prática viva, atravessada por limitações materiais, demandas sociais e decisões que precisam ser tomadas em contextos concretos. A estudante relatava que compreender a gestão pública naquele espaço significava perceber que muitas decisões administrativas não se realizam apenas a partir de modelos técnicos ou estatísticos, mas a partir de relações humanas, contextos sociais específicos e necessidades que emergem no cotidiano das instituições.

Essa experiência permitia também problematizar um aspecto importante da tradição da administração pública no Brasil. Historicamente, a área foi fortemente influenciada por modelos administrativos inspirados em estruturas burocráticas e posteriormente em modelos gerencialistas, frequentemente orientados por indicadores quantitativos, métricas de desempenho e análises baseadas em médias ou padrões estatísticos (Bresser-Pereira, 1999). Embora essas ferramentas sejam importantes para a organização das políticas públicas, elas também podem produzir formas de gestão que se distanciam das singularidades presentes nos territórios.

A vivência no CMEI tornava evidente que muitas políticas públicas são formuladas a partir de diagnósticos gerais, baseados em indicadores agregados ou médias estatísticas, que nem sempre captam os fluxos concretos que atravessam determinados territórios. Decidir políticas públicas a partir de uma lógica modal ou mediana pode produzir soluções que não dialogam plenamente com as condições específicas de cada contexto social. A experiência direta com a instituição permitia à estudante perceber que a gestão pública envolve negociações permanentes entre normas institucionais, limitações administrativas e necessidades concretas das comunidades atendidas.

Nesse sentido, o contato com o território produzia um deslocamento importante na forma de compreender a própria administração pública. Aquilo que, no plano teórico, aparece como sistema organizado de planejamento, implementação e avaliação de políticas públicas, revela-se

no cotidiano das instituições como campo atravessado por múltiplas forças, tensões e limitações. A experiência extensionista permitia que os estudantes percebessem essas dinâmicas em sua complexidade, algo que dificilmente se torna visível quando a formação permanece restrita aos espaços tradicionais da sala de aula.

Esse horizonte conduz a um rompimento com a colonização, afirmando uma prática de conhecimento administrativo decolonial. A tradição moderna da administração — tanto no setor privado quanto no setor público — foi historicamente construída a partir de modelos universalizantes, que buscam estabelecer procedimentos generalizáveis aplicáveis a diferentes contextos. Entretanto, quando os estudantes entram em contato com os territórios em que essas práticas se realizam, torna-se evidente que a realidade administrativa é muito mais heterogênea e situada do que esses modelos sugerem.

Ao acompanhar o cotidiano de uma instituição pública como o CMEI, a estudante não estava apenas aplicando conceitos aprendidos na universidade. Ela estava experimentando a administração pública como prática viva, marcada por relações humanas, limitações institucionais e necessidades específicas de um território. Nesse processo, o conhecimento administrativo deixa de aparecer apenas como conjunto de técnicas e passa a constituir-se como experiência situada, construída na relação entre teoria, prática e realidade social.

É nesse tipo de experiência que a extensão universitária revela novamente sua potência. Ao permitir que estudantes atravessassem territórios e convivam com as realidades institucionais, abre espaço para que o conhecimento administrativo se reconecte com os contextos sociais nos quais ele se realiza. O aprendizado deixa de ocorrer apenas pela abstração conceitual e passa a emergir também da observação, pela linguagem, pela escuta e pela participação nos fluxos cotidianos que atravessam as organizações públicas.

Esse acompanhamento permitiu produzir uma inteligibilidade mais precisa da diferença entre crítica decolonial e processos de descolonização. A crítica decolonial constitui um campo teórico que torna visíveis as estruturas históricas que organizaram o conhecimento moderno segundo lógicas eurocêntricas e universalizantes (Mignolo, 2017; Walsh, 2009). Ao evidenciar os regimes de poder que sustentam a colonialidade do saber, esse campo analítico produz uma ruptura importante no modo como compreendemos a produção do conhecimento universitário.

Entretanto, a crítica decolonial, por si só, não implica necessariamente processos efetivos de descolonização. Ela opera sobretudo no plano analítico e discursivo, o plano molar, ao passo

que a descolonização, tal como mobilizada, refere-se a movimentos que se tornam perceptíveis quando determinadas práticas produzem deslocamentos nas formas instituídas de organizar o conhecimento, por uma *molecularidade*²² afirmativa.

É nesse ponto que a articulação com o pensamento de Deleuze e Guattari (2011) torna-se fundamental. A noção de desterritorialização permite compreender como certas práticas educativas podem produzir rupturas em relação aos territórios epistemológicos estabilizados que estruturam o saber universitário. A descolonização, nesse sentido, não é tratada aqui como simples aplicação das perspectivas decoloniais, mas como processo que emerge quando esses territórios são tensionados e deslocados pela experimentação dos encontros.

No acompanhar desta cartografia, esses deslocamentos não ocorreram como ruptura programada ou como simples aplicação de uma proposta teórica. Eles emergiam nas situações vividas no campo: na escuta de gestores públicos, no contato com instituições locais, na convivência com trabalhadores e usuários de serviços públicos, e nas reflexões que esses encontros provocavam nos próprios estudantes. Ao entrar em relação com essas realidades, o conhecimento administrativo deixava de operar apenas como modelo universal previamente definido e passava a ser tensionado pelas singularidades dos territórios em que se realizava.

É nesse horizonte que se pode falar em processos de descolonização. Trata-se de movimentos nos quais a crítica decolonial encontra, nas práticas extensionistas e nos encontros territoriais, condições para produzir deslocamentos efetivos nas formas de aprender, ensinar e compreender a educação. A descolonização aparece, assim, menos como categoria teórica previamente definida e mais como processo vivo que emerge quando o conhecimento acadêmico se deixa afetar pelas realidades sociais com as quais entra em relação, projetando a partir desse encontro um aumento na potência de agir, aquilo que Spinoza (2008) nomeia como produção de alegria, e que aqui se expressa na Educação da Alegria.

Nesse sentido, a própria cartografia não pode ser compreendida apenas como método de observação dessas experiências. Ela também se constitui como processo de produção que atravessa os sujeitos envolvidos. O pesquisador-docente que acompanha essas práticas não se coloca fora do campo que investiga; ao contrário, encontra-se igualmente implicado nos deslocamentos que emergem dessas experiências. Seu próprio corpo institucional, inicialmente tramado por concepções molares da universidade — atravessado por expectativas de produtividade,

²² O plano molecular (Deleuze; Guattari, 2010)

desempenho acadêmico e participação em projetos formais de ensino, pesquisa e extensão — passa a experimentar variações produzidas pelo contato contínuo com os territórios e com os estudantes que participam dessas atividades.

Na dimensão molecular das experimentações, aquilo que sustenta a continuidade das práticas extensionistas não se reduz a exigências institucionais. Muitas vezes, o que se produz é simplesmente a alegria do encontro: o professor que acorda cedo para acompanhar os estudantes em atividades realizadas fora do espaço formal da universidade, que participa de conversas nos parques, nos bosques ou em encontros informais nas múltiplas dimensões territoriais, permanece ali, na experimentação das práticas extensionistas. Nesses momentos, a cartografia deixa de ser apenas procedimento metodológico e passa a operar como deslocamento, desterritorializando a própria ótica do desejo, na qual acompanhar processos implica também ser atravessado por eles. Ao cartografar, o pesquisador também é cartografado, e nesse movimento seu próprio modo de compreender a educação e a universidade se desloca e conduz ao devir.

Nesse sentido, a obrigatoriedade institucional pode ser compreendida como um território inicial, mas ela não explica a permanência do engajamento nas experiências descritas. O que torna visível na cartografia é o deslocamento do institucional para o desejo de continuar participando a partir de uma produção de alegria. Estudantes que já haviam cumprido suas cargas horárias extensionistas retornavam espontaneamente às atividades, permaneciam nas escolas após o término das oficinas ou se engajavam em novas iniciativas surgidas a partir das experiências anteriores.

Esse retorno não pode ser compreendido apenas como adesão normativa a uma política institucional de extensão. Ele indica algo mais profundo: uma variação positiva na potência de agir dos sujeitos envolvidos. Em termos espinosanos, trata-se da emergência da alegria, compreendida não como emoção passageira, mas como afeto que aumenta a capacidade de agir e de pensar. Quando um corpo encontra outro corpo com o qual pode compor-se de forma produtiva, ele tende a buscar novamente essa composição. (Spinoza, 2008) A extensão, nesse contexto, deixa de ser dispositivo institucional e passa a operar como território em processo de desterritorialização, em descolonização, por diferentes saberes, histórias e práticas entram em relação.

7.4 CONSIDERAÇÕES CARTOGRÁFICAS: A extensão como força de deslocamento da universidade

O que este platô tornou visível não foi a extensão como simples dimensão complementar da universidade, mas como força que a desloca por dentro. Ao acompanhar os movimentos produzidos entre estudantes, professores e seus territórios, a cartografia mostrou que o conhecimento deixa de operar como forma institucional estabilizada e passa a circular em encontros que tensionam, desorganizam e recompõem os modos de aprender, ensinar e produzir saber. Nesse processo, o que emerge não é uma superação plena das estruturas universitárias, mas a abertura de fissuras nas quais outras relações com o conhecimento se tornam possíveis.

As experiências aqui acompanhadas mostraram que a descolonização não se apresenta como categoria abstrata nem como programa previamente definido. Ela emerge quando a crítica decolonial encontra, na experimentação extensionista, condições concretas para deslocar as formas instituídas de organização do saber. É nesse ponto que a desterritorialização, em diálogo com a perspectiva decolonial, ganha espessura ontológica: não apenas porque rompe com territórios epistemológicos estabilizados, mas porque faz surgir outras composições entre universidade, vida e conhecimento outros territórios.

Ao longo desse percurso, tornou-se inteligível que aquilo que sustenta a continuidade dessas experiências não é a normatividade institucional da extensão, mas a potência produzida no próprio encontro. Quando os estudantes retornam, permanecem, criam novas iniciativas e desejam continuar participando, não se trata somente de adesão a uma política universitária, mas de uma variação positiva da potência de agir. Em termos espinosanos, trata-se da produção de alegria: afeto que amplia a capacidade de existir, pensar e compor-se com o mundo.

Nesse sentido, a cartografia não encerra o que acompanhou. Ela apenas torna sensível um campo ainda em movimento. O que apareceu aqui — nas escolas, nas clínicas, nas instituições públicas, nos corredores da universidade, nas conversas que se prolongam, nos projetos que se expandem uns a partir dos outros — neste rizoma, não se deixa reduzir a resultado ou conclusão. Permanece como rastro de uma educação que, ao compor em seu território, desloca-se de si mesma e ensaia outras formas de existência. É nesse plano que a extensão se afirma, neste trabalho, como espaço de experimentação em que processos vivos de descolonização da educação podem emergir.

Nesse horizonte, torna-se possível afirmar que a universidade, tal como acompanhada nesta cartografia, não se constitui como território fechado, mas como campo em permanente

transbordamento. E ela só transborda porque é afetada. Seus limites, longe de serem estáveis, tornam-se porosos nos encontros com o fora, nas experiências que escapam às formas instituídas de produção do conhecimento criam novas territorializações a partir deste movimento *desterritorializante*. É nesse contato que a universidade se desloca de si mesma, não por ruptura externa, mas por variações internas produzidas pelos encontros que a atravessam.

A extensão, nesse sentido, não aparece apenas como política institucional ou dimensão formativa, mas como operador desse transbordamento. É por meio dela que a universidade se coloca em relação com o real, borrando suas fronteiras e permitindo que o conhecimento deixe de operar como estrutura fechada para tornar-se processo vivo, produzido no encontro entre sujeitos, territórios e experiências. Ao compor com aquilo que lhe é exterior, a universidade se povoa, não apenas de saberes, mas de vidas, afetos e processos que ampliam sua potência de existir.

É nesse movimento que a descolonização ganha sua dimensão mais concreta: não como discurso ou crítica isolada, mas como efeito das próprias experiências que fazem a universidade variar. E é também nesse plano que a alegria, tal como mobilizada nesta tese, emerge, não como finalidade, mas como variação da potência de agir produzida nos encontros que tornam possível o transbordamento da educação e da própria universidade.

PLATÔ 06

8. CARTOGRAFIA INTEGRADORA: ALEGRIA TECENDO SABERES EM MOVIMENTO

8.1. APRESENTA-AÇÃO

Esta cartografia não é conclusão. Ela não pretende fixar, encerrar ou amarrar os fios de uma pesquisa que, desde o início, declarou-se rizomática. Aqui não finalizamos nada — ao contrário, abrimos. Abrimos um plano de consistência que conecta as linhas que atravessaram cada platô, reafirmando o método cartográfico como um modo de pesquisar-viver, e não como um procedimento técnico de representação da realidade. Esta cartografia final é, portanto, uma dobra: uma intensificação que emerge do próprio movimento da tese, uma zona de passagem onde os afetos acumulados se condensam e, ao mesmo tempo, se dispersam.

Seguindo Deleuze e Guattari (2012), esta escrita não se organiza como uma árvore com raízes e ramificações previsíveis, mas como rizoma: uma multiplicidade em que qualquer ponto pode se conectar a qualquer outro, compondo redes abertas de pensamento e experiência. Cada cartografia vivida ao longo da pesquisa constitui um platô — uma superfície contínua de intensidades que se sustenta no meio, sem início ou término definidos. Como afirmam os autores, “um platô é sempre no meio, não começa nem acaba, mas se compõe com o meio; é um matiz de intensidades contínuas” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 32).

Neste sentido, a cartografia integradora que aqui se inicia pode ser compreendida como um ritornelo: um retorno que não repete, mas reinventa o território a cada passagem. Trata-se de cantar novamente os caminhos percorridos, marcar provisoriamente um espaço de habitação e, logo em seguida, permitir que novas linhas de fuga se abram. Não se trata de oferecer uma síntese conclusiva, mas de compor uma escuta ampliada das forças que atravessaram esta investigação.

Mais do que organizar o vivido em categorias analíticas fixas, o que se busca aqui é evidenciar zonas de intensidade que emergiram ao longo da pesquisa. Como na lógica rizomática, o que importa não é estabelecer um ponto de partida ou de chegada, mas compreender como as conexões se produziram entre experiências, territórios e sujeitos. Este trecho, portanto, é tecido de encontros: encontros com estudantes, professores, textos, imagens e territórios que atravessaram o processo investigativo.

Cartografar, nesse contexto, significa territorializar pelo meio, acompanhar os movimentos e escutar as forças que atravessam o campo educativo. O que se propõe, assim, é uma costura

provisória — e, justamente por isso, viva. Uma cartografia integradora em que os saberes não se somam linearmente, mas se entrelaçam, compondo um campo de potência no qual educação, território e experiência permanecem em movimento.

É a partir desse gesto que passamos a observar os caminhos que se entrecruzaram ao longo da pesquisa, buscando compreender como diferentes linhas — institucionais, pedagógicas, afetivas e territoriais — produziram os deslocamentos que esta tese acompanhou.

8.2 CAMINHOS ENTRECruzADOS: O QUE AS CARTOGRAFIAS REVELARAM

As cartografias anteriores não compõem uma sequência linear que explora unidades de análise, mas um conjunto de platôs que vibram em diferentes intensidades, conectando-se entre si por meio de linhas de força, rupturas e encontros. Cada uma delas é um pedaço do tecido vivo desta tese, onde os fios se cruzam, criam nós e abrem frestas. Aqui, revisitá-las é menos um resumo do que uma tentativa de escutar novamente os ecos que deixaram — zonas de calor, de silêncio, de resistência e de invenção.

Como platôs rizomáticos, essas cartografias não representam estágios de análise, mas modulações da pesquisa: variações que se manifestam conforme os encontros e as afecções emergem. Elas não se organizam em blocos estáticos, mas em ritmos e movimentos. Não delimitam territórios fixos, mas acompanham processos contínuos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização que atravessam a vida universitária.

Ao acompanhá-las, algumas linhas de força tornaram-se perceptíveis. Não como categorias analíticas fechadas, mas como zonas de intensidade que atravessaram as experimentações realizadas ao longo da pesquisa.

Subjetividade e resistência. A universidade aparece como campo de disputa não apenas institucional, mas existencial. Nos relatos dos alunos, na experimentação docente e na escuta que se produzia em sala, emergiram modos de resistir à lógica da homogeneização, abrindo possibilidades de territorializar a universidade como espaço de criação de si.

Dispositivo e fissura. Se a universidade opera como dispositivo — normativo, regulador e avaliativo —, ela também é atravessada por fissuras. São nesses interstícios, onde a norma hesita ou se desorganiza, que surgem gestos que escapam à captura. Uma conversa no corredor, um

acolhimento fora do script institucional, uma aula que se desloca para outro ritmo: nesses momentos, a educação deixa de operar apenas como reprodução e se abre como experimentação.

Ensino como afecção e produção de alegria. A aprendizagem, quando emerge como encontro, produz variações na potência dos corpos que compõem a cena educativa. O professor que escuta, o estudante que encontra espaço para falar, o afeto que circula — são linhas de afecção que fazem da aula um campo de produção de alegria, no sentido spinozano: aquilo que amplia a potência de agir.

Extensão como deslocamento epistemológico. As experimentações extensionistas mostraram que a universidade se desterritorializa quando entra em relação com outros territórios. Ao encontrar saberes, histórias e modos de vida que escapam à lógica acadêmica tradicional, a extensão não apenas leva conhecimento para fora da universidade, mas tensiona a própria ideia de conhecimento, reconfigurando-a como processo relacional.

A universidade como território em tensão. Entre controle e criação, a universidade permanece atravessada por forças distintas. De um lado, os dispositivos institucionais continuam operando: regimentos, avaliações, prazos, métricas de produtividade. De outro, os encontros que acontecem no cotidiano da vida universitária produzem deslocamentos que não podem ser totalmente capturados por essas estruturas. Nesse entrelaçamento, a universidade se revela como território permanentemente tensionado entre captura e criação.

Essas linhas de força que emergem das cartografias anteriores não apenas descrevem um campo institucional, mas acompanham um movimento. Um movimento que desterritorializa sentidos instituídos da educação e da universidade, abrindo espaço para agenciamentos que ainda não se estabilizaram, mas que já operam como forças em circulação.

Como afirmam Deleuze e Guattari (2010), o desejo não é falta, mas produção. Ele não aponta para aquilo que está ausente, mas compõe realidades. Mesmo quando atravessado por dispositivos de controle — notas, prazos, currículos, avaliações —, o desejo permanece afirmativo.

Ele insiste, cria desvios, abre linhas de fuga. Nesse gesto, desloca corpos e saberes daquilo que deveriam ser para aquilo que ainda podem se tornar.

Nesse sentido, a desterritorialização não aparece aqui apenas como conceito teórico, mas como processo que atravessa as experimentações acompanhadas pela cartografia. Ela se manifesta quando a aula se abre à escuta, quando a palavra circula fora dos lugares previstos, quando saberes que não cabem nas estruturas acadêmicas passam a compor o campo educativo. Como lembra Haesbaert (2014), desterritorializar implica perder um lugar estabilizado, mas também abrir a possibilidade de produzir outros modos de territorialização.

Esse movimento não se esgota na ruptura. Ele envolve também processos de reterritorialização, nos quais novas formas de organização se estabilizam provisoriamente no campo social. Territorializações institucionais, desterritorializações criativas e reterritorializações sociais coexistem e se entrelaçam, produzindo o campo vivo em que a educação acontece.

Ao acompanhar essas modulações, a cartografia não busca explicar ou encerrar o processo, mas seguir suas variações. E é nesse acompanhamento que se torna possível perceber como certos deslocamentos começam a produzir efeitos que ultrapassam o campo imediato das práticas educativas, abrindo caminhos para um avanço epistemológico.

Não como conclusão da pesquisa, mas como dobra que emerge do próprio movimento cartográfico — uma passagem entre a potência do saber e o saber da potência.

8.3 AVANÇO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA

O que se apresenta aqui não é apenas a sistematização de resultados ou a organização de dimensões analíticas, mas um deslocamento epistemológico. Esta pesquisa não se inscreve na tradição que compreende o conhecimento como representação de uma realidade dada, nem na lógica que separa sujeito e objeto como instâncias distintas do processo de conhecer. Ao contrário, o que se afirma é uma mudança no próprio modo de conceber o conhecimento: de algo que se observa e descreve para algo que se produz nos encontros, nas relações e nos processos que atravessam a vida.

Nesse sentido, o avanço desta tese não se limita à aplicação da cartografia como método, mas consiste em afirmar uma epistemologia da produção, na qual conhecer implica estar implicado, e pensar implica compor com aquilo que se apresenta. Trata-se de um deslocamento que tensiona os modos tradicionais de produção científica, ao afirmar o conhecimento como processo vivo, situado e atravessado por forças, afetos e territórios.

As cartografias acompanhadas ao longo desta pesquisa não constituem apenas um conjunto de experiências empíricas ou descrições situadas do campo investigado. Ao serem seguidas em seus movimentos, elas também tornam visíveis certos deslocamentos conceituais que atravessam a própria maneira de compreender a educação, a universidade e a produção do conhecimento. Nesse sentido, mais do que resultados analíticos, os percursos cartográficos permitiram explicitar alguns planos conceituais que sustentam esta tese.

Não se trata de níveis de análise, mas de planos que se produzem conjuntamente no movimento da pesquisa. Ao contrário, compõem um mesmo campo de pensamento que articula três frentes indissociáveis: a produção do conhecimento como processo cartográfico, a variação da potência nos encontros educativos e a compreensão da educação como campo ontológico de forças. Trata-se, portanto, de acompanhar como epistemologia, ética e ontologia se entrelaçam no próprio movimento da pesquisa.

No plano epistemológico e metodológico, a cartografia permitiu compreender o conhecimento não como representação de uma realidade previamente dada, mas como produção situada que emerge dos encontros acompanhados no campo. Inspirada nas contribuições de Deleuze e Guattari e nas proposições metodológicas da cartografia, a pesquisa acompanhou processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização que atravessam a vida

universitária, revelando o conhecimento como algo que se produz nos próprios movimentos do viver e do pensar.

No plano ético-afetivo, as experimentações acompanhadas evidenciaram que os encontros educativos não operam apenas como transmissão de conteúdos ou reprodução de saberes, mas como variações na potência de agir dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a filosofia de Spinoza oferece um referencial fundamental para compreender os afetos que atravessam a educação, especialmente a alegria enquanto afeto que indica aumento da potência de existir. A alegria, nessa perspectiva, não se reduz a um estado emocional individual, mas emerge como indicador ético das composições que se produzem nos encontros educativos.

Por fim, essas duas dimensões conduzem a um plano ontológico mais amplo, no qual a própria educação deixa de ser compreendida apenas como instituição ou aparato normativo. Ao longo das cartografias desenvolvidas nesta tese, a educação revelou-se como um campo vivo de forças, atravessado por afetos, disputas, devires e processos de criação. A universidade aparece, assim, menos como estrutura estática e mais como território em disputa, no qual coexistem dispositivos institucionais e movimentos inventivos que produzem continuamente modos de existência, de saber e de aprendizagem.

É a partir desse entrelaçamento entre produção do conhecimento, variação da potência e ontologia da educação que se organizam os avanços conceituais apresentados nas seções seguintes. Nos próximos tópicos, serão exploradas três frentes que emergem desse percurso cartográfico: a desterritorialização como condição da produção do conhecimento, a alegria como variação da potência nos encontros educativos e, por fim, a compreensão da educação como campo ontológico atravessado por forças molares e moleculares.

Nesse sentido, o avanço epistemológico desta tese não se organiza a partir de categorias fixas, mas de movimentos que se produzem no próprio percurso da pesquisa. Trata-se de uma investigação em devir, na qual conhecer implica deslocar-se, implicar-se e compor com os processos que atravessam o campo.

Tabela – Dimensões conceituais que estruturam o avanço da tese

Dimensão	Referência conceitual	Movimento na tese
Metodológica	Deleuze e Guattari	Cartografar os processos educativos, acompanhando movimentos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização na produção do conhecimento.
Ético-afectiva	Spinoza	Compreender a educação como variação da potência de agir, tendo a alegria como indicador do aumento dessa potência nos encontros educativos.
Ontológica	Devir	Afirmar a pesquisa como processo em devir, no qual o conhecimento não se estabiliza, mas se produz continuamente nos encontros, deslocando os modos de estar no campo e tensionando formas instituídas de saber, por uma dimensão decolonial.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

8.3.1 Desterritorialização e produção do conhecimento

A cartografia desenvolvida nesta pesquisa permitiu compreender que o conhecimento não se constitui como simples representação da realidade, mas como produção que emerge no próprio movimento dos encontros acompanhados no campo. Nesse sentido, o conhecer não aparece como resultado da aplicação de um método externo à realidade investigada, mas como algo que se produz no interior das relações, dos afetos e das forças que atravessam os territórios educativos observados.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a concepção de desterritorialização elaborada por Deleuze e Guattari (2010). Para os autores, desterritorializar não significa simplesmente abandonar um território, mas modificar os modos de habitar o mundo e de produzir sentido dentro dele. Trata-se de um movimento que desloca formas estabilizadas de organização, abrindo fissuras por onde novos agenciamentos podem emergir. No campo da educação, esse movimento se manifesta quando o saber deixa de operar apenas como reprodução de conteúdos institucionalizados e passa a se constituir como experiência viva de pensamento.

Ao longo das cartografias apresentadas nesta tese, foi possível observar que os processos educativos frequentemente escapam às formas previstas pelas estruturas institucionais. A sala de aula, os projetos extensionistas, os corredores da universidade e os encontros entre estudantes e professores tornam-se espaços nos quais o conhecimento se produz de maneira situada, atravessado por experiências, trajetórias e questões que não podem ser totalmente antecipadas pelos dispositivos pedagógicos formais.

Nesse sentido, a desterritorialização aparece como condição para a produção do conhecimento. Sempre que um encontro educativo rompe, ainda que momentaneamente, com a lógica puramente transmissiva do ensino, abre-se um espaço para que o pensamento se mova. O conhecimento deixa então de ser apenas algo que se recebe e passa a ser algo que se produz coletivamente no interior das relações estabelecidas no processo educativo.

A cartografia permite acompanhar precisamente esses movimentos. Em vez de buscar estabilizar categorias ou fixar interpretações definitivas sobre o campo investigado, o método cartográfico segue os processos em sua dinâmica própria, acompanhando os deslocamentos que produzem novas formas de pensar e de agir. Nesse sentido, cartografar não significa representar um território previamente dado, mas acompanhar as transformações que se produzem enquanto os sujeitos se relacionam com ele.

Foi justamente essa perspectiva que orientou o percurso metodológico desta tese. Ao acompanhar experiências educativas no interior da universidade e em suas relações com diferentes territórios sociais, a pesquisa buscou observar como determinados encontros produzem deslocamentos na forma de compreender o conhecimento, a aprendizagem e o próprio papel da instituição universitária. Em muitos desses momentos, o que se tornava visível não era apenas a transmissão de conteúdos, mas a emergência de novas perguntas, novas relações e novos modos de pensar.

Assim, mais do que um procedimento metodológico, a cartografia assume aqui o estatuto de prática epistemológica. Ela permite compreender que o conhecimento se constitui em meio aos processos que acompanham a vida social e educativa, emergindo das experimentações realizadas pelos sujeitos em seus territórios de existência. O saber, nessa perspectiva, não é algo que se acumula, mas algo que se produz continuamente nos encontros que atravessam os processos de ensinar e aprender.

Essa compreensão desloca a própria ideia de educação. Em vez de ser concebida exclusivamente como espaço de transmissão de saberes estabilizados, a educação passa a ser entendida como território de produção de conhecimento. É nesse território que os encontros educativos podem produzir deslocamentos capazes de abrir novas possibilidades de pensamento e de ação.

Desse modo, o avanço epistemológico desta pesquisa não se limita a uma reinterpretação do campo investigado, mas implica uma mudança no próprio modo de produzir conhecimento. A cartografia, tal como mobilizada nesta tese, não opera como técnica de representação, mas como prática implicada que acompanha os processos em sua variação, produzindo conhecimento no interior dos encontros que atravessam a vida universitária.

Trata-se, portanto, de afirmar uma pesquisa em devir. Um modo de investigação que não se estabiliza em categorias fixas, nem se encerra em modelos analíticos prévios, mas que se produz no movimento, na relação e na composição com os territórios que acompanha. Conhecer, nesse sentido, não é apreender um objeto, mas compor com aquilo que se apresenta, deixando-se afetar pelos processos e pelas forças que atravessam o campo.

É nesse plano que epistemologia, ética e ontologia deixam de operar como dimensões separadas e passam a constituir um mesmo movimento: o conhecimento como produção, a alegria como variação da potência nos encontros e a educação como campo vivo de forças. A pesquisa não se coloca, assim, como exterior ao campo, mas como parte dele, implicada em seus deslocamentos e atravessada por suas transformações.

Dessa forma, a cartografia assume aqui o estatuto de prática epistemológica, afirmando que o conhecimento não se acumula nem se representa, mas se produz continuamente nos encontros que tornam possível pensar, aprender e existir. É a partir desse movimento que se tornam inteligíveis os processos de desterritorialização que atravessam a educação, conduzindo à compreensão de que o conhecer não precede a vida, ele emerge com ela.

8.3.2 Alegria e variação da potência nos encontros educativos

Se a desterritorialização permite compreender como o conhecimento se produz nos encontros acompanhados pela cartografia, é necessário também considerar as variações que esses encontros provocam na potência de agir dos sujeitos envolvidos. Nesse ponto, a filosofia de Spinoza oferece uma chave conceitual importante para compreender os processos educativos não

apenas como transmissão de saberes, mas como composições afetivas que podem ampliar ou reduzir a potência de existir.

Para Spinoza (2008), os afetos expressam variações na potência do corpo e da mente. Entre esses afetos, a alegria ocupa um lugar central, pois corresponde ao aumento da potência de agir produzido quando um encontro favorece a composição entre os corpos, as ideias e as experiências. A tristeza, por sua vez, indica diminuição dessa potência, ocorrendo quando os encontros produzem bloqueios, restrições ou formas de separação entre aquilo que os sujeitos podem fazer e aquilo que efetivamente conseguem realizar.

Essa perspectiva permite compreender a educação para além de sua dimensão instrumental. Ao longo das cartografias desenvolvidas nesta pesquisa, tornou-se possível observar que os encontros educativos não operam apenas como momentos de transmissão de conteúdos, mas como situações em que diferentes formas de relação com o conhecimento são produzidas. Em determinados momentos, os encontros ampliam a potência dos sujeitos envolvidos, favorecendo processos de criação, reflexão e participação. Em outros, podem reforçar relações hierárquicas e modos de aprendizagem que restringem o movimento do pensamento.

Nesse sentido, a alegria não aparece aqui como um sentimento superficial ou como simples satisfação subjetiva diante do processo educativo. Ela constitui um indicador ético das composições que se estabelecem nos encontros. Quando um encontro educativo favorece a produção de pensamento, o compartilhamento de experiências e a abertura para novas perguntas, ele tende a produzir variações positivas na potência de agir dos sujeitos envolvidos. A alegria, nesse contexto, sinaliza que algo se compôs de maneira produtiva no encontro.

Ao acompanhar os processos educativos analisados nesta tese, foi possível perceber que muitos desses momentos emergem justamente quando os encontros escapam parcialmente às formas mais rígidas de organização institucional. Nas situações em que os estudantes participam ativamente das discussões, trazem suas experiências para o processo educativo ou estabelecem relações mais abertas com o conhecimento, observa-se a emergência de composições que ampliam o campo de possibilidades do pensamento.

Esses movimentos não se limitam ao espaço formal da sala de aula. Eles também aparecem nas experiências extensionistas, nas conversas que atravessam os corredores da universidade e nas relações que se estabelecem entre universidade e territórios sociais mais amplos. Em todos esses casos, o que se torna visível é que o conhecimento não opera apenas como conteúdo, mas como

elemento que participa da produção de vínculos, de deslocamentos e de novas formas de compreender a realidade.

A alegria, nesse contexto, torna-se um marcador sensível desses processos. Ela indica que o encontro educativo produziu uma composição capaz de ampliar a potência de agir dos sujeitos envolvidos. Mais do que um efeito colateral do processo educativo, a alegria aparece como sinal de que o conhecimento se tornou experiência viva, capaz de afetar os sujeitos e de produzir deslocamentos em suas formas de pensar e de agir.

Essa compreensão permite também deslocar a própria maneira de compreender o papel da educação. Se os encontros educativos podem produzir variações na potência de existir, então educar não se resume a transmitir saberes, mas envolve criar condições para que encontros capazes de ampliar essa potência se tornem possíveis. A educação passa, assim, a ser compreendida como campo de composição de afetos, ideias e experiências que participam da produção da vida coletiva.

Esse movimento conduz a uma questão ainda mais ampla: se os processos educativos produzem variações na potência de existir dos sujeitos, então a educação não pode ser compreendida apenas como prática pedagógica ou institucional. Ela participa também da própria produção dos modos de existência. É nesse ponto que a reflexão conduzida nesta tese se desloca para um plano ontológico, no qual a educação passa a ser compreendida como campo de forças que atravessa a produção do viver e do conhecer.

8.3.3 Educação como campo ontológico de forças

As reflexões desenvolvidas ao longo desta tese conduzem a um plano ainda mais profundo de análise, no qual a educação deixa de ser compreendida apenas como prática pedagógica ou como estrutura institucional e passa a ser pensada como campo ontológico de produção da existência. Esse deslocamento não significa abandonar as dimensões epistemológicas ou metodológicas da pesquisa, mas reconhecer que os processos educativos acompanhados pela cartografia revelam algo que ultrapassa a simples organização do ensino: eles participam da própria produção dos modos de existir, de pensar e de se relacionar com o mundo.

Nesse sentido, a educação não aparece apenas como um sistema institucional responsável pela transmissão de conhecimentos. Ao contrário, ela se revela como território vivo de relações, atravessado por forças, afetos, disputas e experimentações que produzem continuamente modos de subjetivação. A universidade, nesse contexto, deixa de ser compreendida exclusivamente como

estrutura organizacional e passa a ser vista como espaço de composição entre diferentes forças que atravessam o campo educativo.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva ontológica da imanência presente no pensamento de Spinoza e nas formulações de Deleuze. A realidade não é concebida como conjunto de estruturas fixas ou entidades previamente definidas, mas como campo de relações em constante produção. Os sujeitos, os saberes e as instituições não existem como formas estáticas; eles emergem dos encontros que se estabelecem entre corpos, ideias e experiências.

Ao longo das cartografias acompanhadas nesta pesquisa, tornou-se possível perceber que os processos educativos operam justamente nesse plano de produção da vida social. Em determinados momentos, os encontros produzem deslocamentos que ampliam as possibilidades de pensamento e de ação dos sujeitos envolvidos. Em outros, reforçam formas estabilizadas de organização institucional e modos de aprendizagem que limitam o movimento do pensamento. A universidade, assim, não pode ser compreendida apenas como instituição normativa, mas como território em disputa no qual diferentes modos de produzir conhecimento e existência se confrontam.

É nesse ponto que a perspectiva decolonial se torna relevante para compreender o alcance desses processos. A organização moderna da universidade foi historicamente marcada por formas de conhecimento universalizantes que, muitas vezes, se apresentaram como únicas maneiras legítimas de compreender o mundo. Essas formas de produção do saber contribuíram para a consolidação de hierarquias epistemológicas que invisibilizaram experiências, territórios e modos de vida situados.

Os processos acompanhados nesta tese indicam que, mesmo no interior dessas estruturas institucionais, emergem movimentos que deslocam parcialmente essas lógicas. As experiências extensionistas, os encontros entre universidade e territórios sociais e as experimentações pedagógicas acompanhadas pela cartografia mostram que o conhecimento pode ser produzido em diálogo com realidades concretas, histórias locais e práticas sociais diversas. Esses deslocamentos não representam a superação completa das estruturas institucionais, mas indicam fissuras nas formas hegemônicas de organização do saber.

Desse modo, a dimensão ontológica da educação torna-se visível quando se reconhece que os processos educativos participam da própria produção da vida social. Educar, nesta perspectiva, não está na dimensão do transmitir conteúdos ou organizar práticas pedagógicas, mas participar

da constituição de modos de existência que atravessam as relações entre sujeitos, saberes e territórios.

Essa perspectiva permite compreender a universidade como campo atravessado por diferentes regimes de forças. De um lado, encontram-se os dispositivos institucionais que organizam normas, currículos, avaliações e procedimentos administrativos. De outro, emergem movimentos inventivos que produzem deslocamentos nos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Essas duas dimensões coexistem no interior do espaço universitário e produzem tensões constantes entre formas estabilizadas e processos de criação.

É justamente nesse ponto que se torna possível compreender a dinâmica que atravessa o campo educativo entre forças que buscam estabilizar as práticas institucionais e movimentos que introduzem variações, deslocamentos e experimentações.

8.4 DINÂMICA MOLAR E MOLECULAR NA UNIVERSIDADE

As cartografias acompanhadas nesta pesquisa revelam que a universidade não pode ser compreendida apenas como estrutura institucional organizada por normas, currículos e dispositivos administrativos. Embora essas dimensões sejam fundamentais para o funcionamento da instituição, elas não esgotam a complexidade dos processos que atravessam a vida universitária. Ao acompanhar os encontros, deslocamentos e experimentações que emergem no cotidiano da universidade, torna-se possível perceber a coexistência de diferentes regimes de forças que operam simultaneamente nesse território.

Para compreender essa dinâmica, esta tese mobiliza a distinção proposta por Deleuze e Guattari entre planos molares e moleculares. O plano molar refere-se às formas estabilizadas de organização social, às estruturas institucionais e aos dispositivos que regulam o funcionamento das instituições. No contexto universitário, esse plano se expressa nas normas administrativas, nas estruturas curriculares, nos sistemas de avaliação e nos diferentes mecanismos de organização do trabalho acadêmico.

Essas dimensões são fundamentais para a sustentação da universidade enquanto instituição pública. Elas organizam fluxos, estabelecem regras e garantem certa estabilidade às práticas educativas. No entanto, quando observadas isoladamente, tendem a apresentar a universidade como sistema relativamente fechado, no qual os processos educativos seriam definidos principalmente por estruturas formais previamente estabelecidas.

A cartografia desenvolvida nesta pesquisa, entretanto, revela que a vida universitária não se reduz a esse plano institucional. Paralelamente às estruturas molares, emergem continuamente movimentos moleculares que atravessam as práticas educativas e introduzem variações nos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. Esses movimentos aparecem nos encontros entre estudantes e professores, nas experimentações pedagógicas, nas práticas extensionistas e nas diferentes formas de interação que escapam parcialmente às formas mais rígidas de organização institucional.

O plano molecular não opera por meio de estruturas fixas ou regras previamente definidas. Ele se manifesta nos pequenos deslocamentos que ocorrem no interior das relações educativas, nas conversas que transformam a compreensão de um tema, nas experiências que conectam o conhecimento acadêmico a realidades sociais concretas e nas experimentações que abrem novas possibilidades de pensamento. São movimentos frequentemente discretos, mas capazes de produzir efeitos significativos na forma como os sujeitos se relacionam com o conhecimento e com a própria universidade.

Ao acompanhar esses processos, a pesquisa mostra que a universidade se constitui como território atravessado simultaneamente por forças molares e moleculares. As primeiras buscam estabilizar práticas, organizar fluxos institucionais e garantir a reprodução das estruturas acadêmicas. As segundas introduzem variações, experimentações e deslocamentos que podem ampliar as possibilidades de criação no interior da instituição.

Essa coexistência não deve ser compreendida como oposição simples entre estrutura e liberdade. Os planos molares e moleculares não existem de forma separada; eles se atravessam continuamente. Muitas das experimentações acompanhadas nesta tese surgem justamente nas brechas abertas dentro das próprias estruturas institucionais. É nesse entrelaçamento que a universidade se torna território de disputas, mas também de criação.

A cartografia permite tornar visíveis esses movimentos ao acompanhar os processos em sua dinâmica concreta. Em vez de reduzir a universidade a um modelo organizacional abstrato ou a uma idealização normativa, o método cartográfico revela a complexidade das forças que atravessam o campo educativo. A universidade aparece, assim, como espaço em permanente transformação, no qual dispositivos institucionais e movimentos inventivos coexistem e produzem continuamente novas configurações do ensinar e do aprender.

Para sintetizar essa dinâmica observada nas cartografias desenvolvidas ao longo da pesquisa, apresenta-se a seguir um quadro analítico que articula algumas das principais manifestações dos planos molares e moleculares no contexto universitário investigado.

Tabela – Dinâmica molar e molecular nos processos educativos acompanhados

Dimensão	Plano molar (institucional)	Plano molecular (processos vivos)
Organização universitária	Normas institucionais, currículos, sistemas de avaliação e estruturas administrativas	Experimentações pedagógicas, encontros imprevistos e deslocamentos produzidos nas relações educativas
Produção do conhecimento	Organização disciplinar e estrutura formal da pesquisa acadêmica	Conhecimento situado produzido nos encontros entre universidade e territórios sociais
Relações educativas	Papéis institucionais definidos entre professor e estudante	Agenciamentos coletivos que emergem nos encontros e nas práticas extensionistas
Dinâmica institucional	Estabilização e reprodução das estruturas universitárias	Desterritorializações que abrem novas possibilidades de aprendizagem

(Fonte: elaborado pelo autor a partir da análise cartográfica da pesquisa, 2026)

Esse quadro não pretende esgotar a complexidade dos processos observados, mas oferecer uma síntese analítica das tensões que atravessam o campo educativo investigado. Ao tornar visíveis essas dinâmicas, a cartografia evidencia que a universidade não é apenas espaço de reprodução institucional, mas também território de experimentação, no qual diferentes modos de produzir conhecimento e existência podem emergir.

É justamente nesse campo de intensidades que se formam as experimentações e os encontros que atravessaram esta pesquisa.

8.5 PALAVRAS-RESSONÂNCIA DA CARTOGRAFIA

Ao longo das cartografias desenvolvidas nesta pesquisa, certos elementos passaram a reaparecer de maneira recorrente nos encontros acompanhados no campo. Não se tratava necessariamente de categorias analíticas previamente definidas, mas de expressões, gestos, afetos e movimentos que emergiam nas experiências educativas e que, pouco a pouco, passaram a condensar sentidos importantes para compreender os processos investigados. Essas recorrências não surgiram como conceitos fechados, mas como palavras que ressoavam nas práticas, nas falas e nos deslocamentos vividos durante a pesquisa.

No pensamento de Deleuze e Guattari (2012), o conhecimento não se organiza apenas por categorias estáveis, mas também por intensidades que se repetem e se transformam ao longo dos processos de pensamento. Esses movimentos são frequentemente descritos pelos autores como ritornelos, elementos que retornam ao longo de um percurso e que ajudam a compor um plano de consistência no qual experiências, conceitos e afetos se articulam. Nesse sentido, mais do que funcionar como definições conceituais rígidas, certas palavras passam a operar como condensações sensíveis de experiências vividas.

No percurso cartográfico desta tese, algumas dessas palavras emergiram com força particular. Elas apareceram nas entrevistas realizadas com estudantes, nas observações em sala de aula, nas práticas extensionistas acompanhadas e nas reflexões produzidas ao longo da escrita da pesquisa. Em diferentes momentos, essas palavras expressavam aquilo que se produzia nos encontros educativos: deslocamentos na relação com o conhecimento, formas de escuta que produziam vínculos, experiências de aprendizagem atravessadas por afetos e movimentos que deslocavam as formas mais rígidas de organização do ensino.

Essas palavras não devem ser compreendidas como conceitos que encerram sentidos definitivos. Ao contrário, funcionam como zonas de intensidade, capazes de reunir experiências, afetos e reflexões que atravessaram a pesquisa. Elas operam como marcas sensíveis das forças que se manifestaram nas cartografias desenvolvidas ao longo desta tese, permitindo identificar alguns dos elementos que se repetiram e se transformaram nos encontros educativos acompanhados.

Nesse sentido, as palavras apresentadas a seguir não constituem um glossário final ou uma síntese conceitual fechada da pesquisa. Elas compõem antes uma espécie de plano de ressonância, no qual conceitos filosóficos, experiências educativas e movimentos cartográficos se entrelaçam.

Cada uma delas condensa dimensões importantes do percurso investigativo, funcionando como ponto de passagem entre teoria e experiência.

A tabela a seguir apresenta essas palavras-ressonância, indicando seus sentidos intensivos na tese, suas bases conceituais e os contextos cartográficos nos quais emergiram ao longo da pesquisa.

Tabela 1 – Palavras-Ressonância: Zonas de Intensidade na Pesquisa

Palavra	Sentido Intensivo na Tese	Base Conceitual	Emergência Cartográfica / Campo
Afecção	Força que atravessa corpos e modifica existências. Aumenta (ou diminui) a potência de agir.	Spinoza (2023); Deleuze (2012)	Aparece nas falas dos alunos nos deslocamentos em sala, e no conceito de educação como encontro.
Escuta	Disponibilidade sensível ao outro. Um modo de presença que gera vínculo e desloca a hierarquia do saber.	Freire (1996); Barros & Kastrup (2020)	Presente nos momentos de entrevista, no acolhimento relatado pelos alunos e nos corredores da universidade.
Movimento	Desterritorialização contínua. O deslocamento da educação, como fluxo, como acontecimento em devir.	Deleuze & Guattari (2012); Gallo (2019)	Percorre todas as cartografias; aparece nos momentos de ruptura pedagógica e nas práticas de extensão.
Alegria	Critério ético-político. É o aumento da potência de existir em comunhão. O aprender com sentido.	Spinoza (2023); Freire (1996)	Ressoa nas falas sobre acolhimento e desejo de continuidade; atravessa a extensão como prática alegre.
Rizoma	Estrutura analítica e existencial. O método da tese. A lógica dos entrelugares, sem hierarquia.	Deleuze & Guattari (2012)	Organiza a própria escrita, o estilo da análise e a articulação entre cartografias.
Descolonização	Processo de deslocamento das lógicas coloniais de produção do saber, afirmando relações situadas com território, experiência e existência.	Krenak (2020); Rolnik (2018)	Emergiu nas propostas de extensão, na crítica ao academicismo, e nas falas sobre cuidado e pertencimento.

(Fonte: elaborado pelo autor a partir da análise cartográfica, 2025)

Nesse plano de ressonância, torna-se possível explicitar uma dinâmica que atravessa as cartografias desenvolvidas nesta tese, na qual implicação, transversalidade e singularização se produzem conjuntamente no movimento dos encontros. A implicação não se reduz a um envolvimento subjetivo do pesquisador ou dos participantes, mas consiste na inserção nos próprios processos que constituem o campo. É a partir dessa implicação que se produzem condições de transversalidade, entendida como circulação de forças, afetos e relações que atravessam posições instituídas e rompem com a lógica hierárquica da produção do conhecimento.

É nesse movimento que a singularização se torna possível. Não como afirmação de uma identidade individual, mas como emergência de modos de existir que se produzem nos encontros, nos deslocamentos e nas composições que atravessam o campo educativo. Implicar-se, nesse sentido, não é apenas participar, mas abrir o campo para que novas conexões se produzam; e é por meio dessas conexões que a transversalidade se intensifica, fazendo emergir processos singulares que escapam às formas estabilizadas de saber e de existência.

Essas palavras, ao se entrelaçarem com as cartografias apresentadas ao longo da tese, compõem a tessitura ética, epistemológica e ontológica que sustenta esta pesquisa. Não se trata de um conjunto de conceitos destinados a encerrar a análise, mas de marcas sensíveis dos encontros que atravessaram o percurso investigativo. Como ritornelos que retornam ao longo da travessia, essas palavras indicam zonas de passagem nas quais experiências, pensamentos e afetos se conectam.

Nesse plano de ressonância, a pesquisa se afirma não apenas como descrição de práticas educativas, mas como experimentação conceitual produzida no encontro entre filosofia e experiência. As palavras aqui reunidas revelam, assim, algumas das forças que atravessaram a cartografia desta tese, indicando caminhos pelos quais a educação pode ser pensada como campo vivo de encontros, deslocamentos e produção de existência.

8.6 ABERTURA: A TESE COMO TRAVESSIA

Esta cartografia final não se encerra em si mesma — ela se dobra. Se há aqui uma conclusão, ela não aponta um ponto final, mas um ritornelo: um retorno que não repete, mas que se reinventa. Como nos lembram Deleuze e Guattari (2012), um platô é um campo contínuo de intensidades que pode ser acessado de diferentes pontos, sem hierarquia ou linearidade. Assim também se apresenta esta tese: mais do que um conjunto de capítulos organizados de maneira sequencial, trata-se de uma travessia viva, múltipla e sensível.

Cada cartografia aqui traçada não buscou representar o real, mas compor com ele. Foi o modo como nos deixamos afetar pelas salas de aula, pelos corredores da universidade, pelas falas espontâneas dos estudantes, pelos dispositivos institucionais que organizam a vida acadêmica e, sobretudo, pelos afetos que escapam às ementas e às formas estabilizadas de ensinar e aprender. Nesse processo, a universidade revelou-se não como um espaço fixo ou plenamente definido, mas como um território em disputa, atravessado por diferentes forças e devires que produzem continuamente novas configurações do conhecimento e da vida acadêmica.

Ao longo dessa travessia, tornou-se possível perceber que pesquisar não significa apenas descrever um campo, mas permitir-se ser atravessado por ele. A cartografia mostrou que investigar é também acompanhar processos, escutar deslocamentos e reconhecer as intensidades que emergem nos encontros. Da mesma forma, educar não se reduz ao ato de transmitir conteúdos, mas envolve produzir encontros capazes de transformar a relação dos sujeitos com o conhecimento e com o mundo.

Nesse sentido, a escrita cartográfica afirmou-se, nesta pesquisa, como prática simultaneamente estética e política. Estética, porque se organiza a partir da sensibilidade aos encontros e às experiências vividas no campo. Política, porque abre espaço para pensar a educação para além das formas já estabilizadas de organização do saber, afirmando a possibilidade de outros modos de aprender, ensinar e existir.

Talvez uma das tarefas mais potentes da universidade resida justamente nessa abertura: criar condições para que a educação se torne espaço de encontros capazes de ampliar a potência de agir dos sujeitos. Como propõe Spinoza (2023), a alegria não deve ser compreendida como simples estado emocional, mas como afeto que expressa o aumento dessa potência. No campo educativo, a alegria emerge quando o conhecimento deixa de operar apenas como obrigação

institucional e passa a se constituir como experiência viva, capaz de afetar e transformar aqueles que participam do processo de aprendizagem.

Assim, esta tese não se apresenta como produto finalizado ou como síntese definitiva sobre a educação universitária. Ela se oferece antes como território de passagem — um território rizomático no qual diferentes caminhos podem ser percorridos. Como em um rizoma (Deleuze; Guattari, 2012), cada leitor pode entrar por um ponto distinto e traçar seu próprio percurso entre conceitos, experiências e cartografias.

Se algo permanece como vestígio dessa travessia, talvez seja a afirmação de que a educação, quando vivida como encontro e produção de alegria, não se limita a formar sujeitos para o mundo. Ela participa da criação de mundos possíveis, nos quais o conhecimento, os afetos e as experiências se entrelaçam na produção da vida coletiva.

PLATÔ 07

9. CARTOGRAFIA E SUAS CONSIDERAÇÕES: O FECHAMENTO COMO PASSAGEM

Se a cartografia, enquanto método, não se propõe ao fechamento, esta tese, enquanto produção acadêmica, necessariamente o faz. E é precisamente nessa tensão que se inscrevem estas considerações finais: não como encerramento de um percurso, mas como produção de um contorno — um corpo — que, ao mesmo tempo em que se constitui, torna-se passível de ruptura.

A cartografia não fecha porque opera no plano do movimento, dos fluxos e das intensidades. Ela acompanha, atravessa e se deixa afetar pelos processos. No entanto, a tese exige um gesto outro: a criação de uma canaleta, de um traçado provisório que permita a inteligibilidade daquilo que foi vivido, pensado e produzido. Este fechamento, portanto, não nega a cartografia, ele a afirma sobre outra lógica. Ela é, em si, um movimento cartográfico que se dobra sobre si mesmo, produzindo uma reterritorialização necessária ao campo científico.

Toda tese produz territórios. E estas considerações finais são, justamente, esse território: um espaço de reorganização das forças que atravessaram a pesquisa, permitindo que o que foi experimentado se apresente como campo de leitura, análise e afirmação. Não se trata de fixar sentidos, mas de oferecer um plano de consistência a partir do qual novos deslocamentos possam emergir.

Retomando a tese central deste trabalho, afirmamos que a educação, quando vivida como experiência de encontro, criação e afecção, produz alegria, entendida, à luz de Spinoza, como aumento da potência de agir. A alegria, nesse contexto, não é um efeito colateral do processo educativo, mas seu próprio critério ético-político. Não se trata de uma educação para algo, mas de uma educação como valor de si mesma, como modo de existir.

Ao longo dos platôs cartográficos, essa afirmação se materializou em diferentes níveis. Na cartografia docente, evidenciamos como o professor se constitui entre forças molares e moleculares, tensionado entre a institucionalidade e a possibilidade de criação. Na cartografia discente, o aprender emergiu não como repetição, mas como acontecimento, como devir que escapa às formas fixas da sala de aula tradicional. Já na extensão universitária, encontramos o fora que atravessa a universidade, produzindo deslocamentos que rompem com a lógica autorreferente do saber acadêmico.

Esses movimentos não são isolados. Eles compõem um campo de forças no qual a universidade se apresenta como território em movimento, simultaneamente espaço de captura e de criação. É nesse entre que a alegria se produz: não como estabilidade, mas como variação de potência que emerge nos momentos em que o território institucional se rompe, ainda que provisoriamente.

Do ponto de vista da contribuição desta tese, afirmamos três deslocamentos principais. O primeiro consiste na proposição da alegria como critério analítico da educação, deslocando-a de uma perspectiva instrumental para uma dimensão ética e ontológica. O segundo refere-se à afirmação da cartografia não apenas como método, mas como postura ético-epistemológica implicada, capaz de acompanhar processos em sua complexidade. O terceiro diz respeito à compreensão da universidade como território vivo, atravessado por dinâmicas de territorialização e desterritorialização que produzem modos singulares de existência.

No entanto, como toda pesquisa, esta tese também se inscreve em limites. A própria cartografia, ao recusar totalizações, impede a pretensão de esgotar o campo investigado. Os processos aqui acompanhados não se apresentam como totalidade, mas como recortes intensivos de experiências vividas. Além disso, a implicação do pesquisador no campo, condição do próprio modos cartográfico, faz com que esta produção seja também situada, atravessada por encontros, na composição subjetiva, ou seja, não generalizável em termos universais e compostos de uma dimensão da subjetividade.

Outro limite importante reside no próprio gesto de fechamento aqui operado. Ao produzir um contorno, corre-se sempre o risco de estabilizar aquilo que, em sua natureza, é movimento. No entanto, é justamente essa contradição que sustenta a força desta tese: produzir forma sem anular o devir.

Diante disso, o que se abre não é um encerramento, mas uma passagem. Novas cartografias podem, e devem, ser traçadas, seja em outros contextos institucionais, seja em outros níveis da educação. A relação entre educação e alegria, aqui afirmada, ainda demanda aprofundamentos, especialmente no que se refere às suas implicações pedagógicas e políticas.

Por fim, é necessário retornar ao que atravessa silenciosamente todo este trabalho: a noção de corpo. Esta tese não é apenas um texto, é um corpo produzido nos encontros, nas tensões e nas experiências que a constituíram. E, nesse sentido, ela se aproxima daquilo que Deleuze e Guattari

denominaram de corpo-sem-órgãos²³ não como negação da forma, mas como abertura às intensidades que escapam às organizações prévias.

Este fechamento, portanto, não é um fim. É um plano de consistência. Um corpo provisório. Um território que se oferece não para ser habitado definitivamente, mas para ser atravessado, tensionado e, se necessário, rompido.

Se há um retorno possível, que ele não seja repetição, mas variação. Que este texto funcione como um ritornelo, não como fechamento, mas como aquilo que retorna para diferir. Como aquilo que insiste não em dizer o mesmo, mas em produzir outra vez.

E que, nesse movimento, a educação siga, não como forma, mas como potência.

²³ O conceito de corpo-sem-órgãos (CsO), desenvolvido por Deleuze e Guattari (2011), não se refere à ausência de organização, mas à recusa de uma organização fixa e hierárquica do corpo e do pensamento. Trata-se de um plano de intensidades, no qual as forças podem circular livremente, permitindo a emergência de novos agenciamentos e modos de existência. No contexto desta tese, o CsO aparece como operador conceitual para pensar a educação para além de suas formas instituídas, abrindo-a à experimentação e à criação.

REFERÊNCIAS

- BARROS, R. B.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- BARROS, Regina; KASTRUP, Virgínia. *Cartografias contemporâneas: território, subjetividade e educação*. Campinas: Papirus, 2020.
- BARROS FILHO, C. de; BRENMAN, N. *Ética e Educação: Valores para uma Sociedade em Transformação*. São Paulo: [Editora], 2024.
- BARROS, R.; KASTRUP, V. *Cartografia e pesquisa-intervenção*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: . Acesso em
- BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: . Acesso em
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BELOTI, Adriana A Heterogeneidade da escrita por meio de expressões formulaicas, *Revista Gatilho, Periódico UFJF*, v. 17, 2014
- BELOTTI, Renata. *Educação e diferença: tensões e possibilidades no contexto universitário*. Curitiba: Appris, 2014.
- CANELLA, G., & LINCOLN, Y. O ensino de História e a pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 295-310, 2011
- CANELLA, Carla; LINCOLN, Yvonna S. *Pesquisa qualitativa e crítica social*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- CHAUÍ, M. *A universidade pública sob nova perspectiva*. São Paulo: UNESP, 2001.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *A nervura do real: imanência e liberdade em Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001227802>.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Moderna, 1995. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000923878>.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002196244>.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Política em Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19877/19877_7.PDF.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *A estrutura retórica do verbete Spinoza*. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 50, n. 120, p. 313-334, dez. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5766/576660980027/576660980027.pdf>.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakax utxiwa: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores*. São Paulo: n-1 edições, 2015.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi. São Paulo: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *O que é filosofia?* Com Félix Guattari. Tradução de Bento Prado Jr. e x'Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. 5. ed. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* 4. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Difference et repetition*, Paris. PUF. 1968

DELEUZE, Gilles, *Crítica e Clínica*, trad. Pelbart, editora 34, São Paulo, 1997; 2012

DELEUZE, Gilles *Conversações*. ed. 34, São Paulo: 1992

DELEUZE, Gilles. *Spinoza et le problème de l'expression*. Paris: 1968

DELEUZE, Gilles. *Espinosa: filosofia pratica*. São Paulo: Ed. Escuta Ltda, 2002

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. Maio de 68 não ocorreu, *Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência – 1º quad*, Vol. 8 n. 1, p. 119 – 121, 2015

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. *O que é a Filosofia*, trad. Prado Jr. E Muñoz, editora 34, Rio de Janeiro, 1992

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia Vol. 1*, trad. Oliveira, Guerra Neto e Costa, editora 34, São Paulo, 1995; 2011

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia Vol. 2*, trad. Oliveira e Leão, editora 34, São Paulo, 1995; 2011; 2019

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia Vol. 3*, trad. Neto, Oliveira e Rolnik, editora 34, São Paulo, 1996; 2012

- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia Vol. 4, trad. Rolnik, editora 34, São Paulo, 1997; 2012
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia Vol. 5, trad. Pelbart e Caiafa, editora 34, São Paulo, 1997; 2012
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Felix. O Anti-Édipo. O capitalismo e esquizofrenia, trad. Orlandi, editora 34, São Paulo, 2010; 2011; 2017
- DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. Diálogos. Editora escuta, São Paulo, 1996
- GUATTARI, Felix. ROLNIK, S. Micropolítica – Cartografias do desejo. Ed. Vozes, Petropolis, 4º ed. 1996
- DEMO, P. Metodologia do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 1995.
- DEMO, P. Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- DEMO, P. Conhecimento moderno: para uma compreensão histórica e crítica. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DEMO, P. Educação e Qualidade: Uma Nova Dimensão para o Ensino. Campinas: Papyrus, 2004.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Renata Almeida Gaspar. São Paulo: Vozes, 1938 [2011].
- ESCÓSSIA, Lilian; TADESCO, Juarez. Abordagens e Metodologias de Pesquisa: uma introdução. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.
- FERREIRA, L. Educação superior antirracista e democrática: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2023.
- FISCHLER, C. L’Omnivore: le goût, la cuisine et le corps. Paris: Odile Jacob, 1995.
- FORPROEX. Plano Nacional de Extensão Universitária. Brasília: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2012.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. 30. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1994.
- FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica: Para Além do Estruturalismo e da Hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

- FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Tradução de Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- FREIRE, Paulo *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido*, Notas: Ana Maria Araujo Freire, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- HAESBAERT, Rogério H. da. *O mito da desterritorialização do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*, ed. 6, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011
- GALLO, Silvio. *Educação, pós-estruturalismo e subjetividade*. Campinas: Autores Associados, 2019.
- GALLIO, G. *Educação e filosofia da diferença*. São Paulo: Autêntica, 2017.
- GUATTARI, Felix. NEGRI, Antonio. *As verdades nômade: por novos espaços de liberdade*. Traduzido por Mario Antunes Marino, Jefferson Viel. São Paulo: Autonomia Literária e Editora Politeia, 2017
- GUATTARI, Felix. ROLNIK, S. *Micropolítica – Cartografias do desejo*. Ed. Vozes, Petropolis, 4º ed. 1996
- GUATTARI, Felix. *Caosmose: um novo paradigma estético*, trad. Oliveira e Leão, editora 34, São Paulo, 1994, 2019
- GUATTARI, Felix, *As Três Ecologias*, trad. Bittencourt e Rolnik, editora 34, 21 ed. Campinas, 2012
- GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HARAWAY, Donna. *Ciência, ciborgues e mulheres: a reinvenção da natureza*. Tradução de Cristina R. da Rosa. Campinas: Unicamp, 1995.
- HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do ‘fim dos territórios’ à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

- HERNÁNDEZ, Fernando. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução de Beatriz Sidou. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- KRENAK, A. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- KRENAK, A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- KRENAK, A. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- KRENAK, A. *Lugar de saberes: a experiência originária e o pensamento vivo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.
- KINCHELOE, Joe L. *A pedagogia crítica no século XXI*. In: MCLAREN, P.; KINCHELOE, J. L. (Org.). *Pedagogia Crítica: onde estamos agora?* Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Tradução de Carlos I. da Rocha. São Paulo: Editora 34, 1994.
- LARROSA, J. *Notícias de si: subjetividade e experiência no ensino*. Tradução de Fúlvia M. L. Vieira. Porto Alegre: Autêntica, 2002.
- LOURAU, René. *A análise institucional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LORENZI-GUANAES, Carla. MOSCHETA, Murilo S. WEBSTER-CORRADI, Clarissa M. VILELA E SOUZA, Laura. *Construcionismo Social: discurso, prática e produção do conhecimento*. Rio de Janeiro, 2014
- LOURAU, R. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MIGNOLO, W. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- MOSCHETA, M.; FERREIRA, M. *Cartografias queer: corpos, afetos e resistências*. São Paulo: Editora Hucitec, 2020.
- MIGNOLO, Walter. *Epistemologias do Sul e pensamento decolonial*. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

- MOSCHETA, Murilo S. SOUZA, Laura Vilela e. RASERA, Emerson F. A dimensão Política do pesquisar no cotidiano, ed. 1, São Paulo, SP: Letra e Voz, 2020
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844 – 1900 O Pensador: Nietzsche, ed. 2, São Paulo, 1978
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm, 1844 – 1900. Além do Bem e do Mal: prelúdio de uma filosofia do futuro. Tradução Antonio Carlos Braga, São Paulo, Lafonte, 2017
- NIETZSCHE, Friedrich. Assim Falou Zaratustra, Ed. Martin Claret, São Paulo, 2019
- NIETZSCHE, Friedrich, O Anticristo, Ed. Martin Claret, São Paulo, 2018
- NIETZSCHE, Friedrich, Genealogia do Poder, Ed.
- PAIVA, Angela Randolpho. *Ação afirmativa na universidade: a militância negra em debate*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (Org.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. v. 2, Porto Alegre: Sulina, 2014
- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Sobre o PPA*. Disponível em: <https://ppa.uem.br/helio>. Acesso em: 01 nov. 2024.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989; 2018
- ROLNIK, Suely, Espaços de Teko Porã, em entrevista para o espaço Fora, São Paulo, 2018. acesso novembro/2021 < <http://bit.ly/espacosdetekopora>>
- ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição, notas para uma vida cafetinada*. São Paulo, 2018
- SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução de Viviane de Castro Pecanha. Curitiba: Editora UFPR, 2012.
- TIBIRIÇA, Luíz Caldas. *Dicionário Guarani-Português*. Ed. Traço, 1989
- PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virginia. TEDESCO, Silva, *Pista do método da cartografia v. 2* PPA-UEM. Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá. Regulamento Interno. Maringá: UEM, 2024.

- PPI-UEM. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Regulamento Interno. Maringá: UEM, 2024.
- PIRES, Lúcio Paulo Alves. *Entrevistas realizadas com discentes e docentes da Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, 2023-2024. (Arquivos de áudio e transcrições em posse do autor).
- SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*. Tradução de Frei Betto. Rio de Janeiro: Agir, 1943.
- SANTOS, B. S. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: SANTOS, B. S. (org.). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um Discurso Sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2018.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- SEGATO, Rita Laura. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo, 2014.
- SPINOZA, Baruch. *Ética*. Tradução de Tomás da Silva. São Paulo: Autêntica, 2023.
- SPINOZA, Baruch. *Ética*. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.
- SPINOZA, B. *Tratado da reforma da inteligência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004
- SPINOZA, B. *Ética*. 1675 Belo Horizonte: Autêntica, 2008
- SPINOZA, Benedictus de. 1632 – 1677, *Ética/Spinoza*. Tradução; Tomaz Tadeu. BH Editora Autentica, 2009
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.
- SPINOZA, Baruch. *Ética*. Tradução de Tomás Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 1675 [2016].
- TIBIRIÇÁ, B. *Nomes indígenas do Brasil*. São Paulo: Editora Global, 1989.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- JAQUET, Chantal. *A unidade do corpo e da mente: afetos, ações e paixões em Espinosa*. Tradução de Maria Ernestina Garbino e Cecilia Paccazochi. Córdoba: Brujas, 2013.

Caso esteja utilizando a edição original em francês ou a tradução para o inglês, as referências seriam:

JAQUET, Chantal. *L'unité du corps et de l'esprit: affects, actions, passions chez Spinoza*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004.

JAQUET, Chantal. *Affects, Actions and Passions in Spinoza: The Unity of Body and Mind*. Tradução de Tatiana Reznichenko. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2018.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 7, 2008.

PALMER, Parker J. *A coragem de ensinar: explorando o interior do professor*. Tradução de Luiz Roberto Alves. São Paulo: Cortez, 2001.

ENTREVISTA COM ALUNO. Realizada por [Seu Nome], em [Cidade], no ano de 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Transformação Organizacional: Aplicação da Administração em Ambientes Públicos e Privados (1606/2024). Maringá, 2024. Disponível em: <https://sgp.uem.br>. Acesso em: dia mês. ano. Também disponível em: *Anexo A* deste documento.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Finanças 360 (275/2024). Maringá, 2024. Disponível em: <https://sgp.uem.br>. Acesso em: dia mês. ano. Também disponível em: *Anexo B* deste documento.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Escola de Gestão (203/2024). Maringá, 2024. Disponível em: <https://sgp.uem.br>. Acesso em: dia mês. ano. Também disponível em: *Anexo C* deste documento.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Educação Financeira Sustentável (15137/2007). Maringá, 2007. Disponível em: <https://sgp.uem.br>. Acesso em: dia mês. ano. Também disponível em: *Anexo D* deste documento.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Estatuto da Universidade Estadual de Maringá*. Resolução nº 008/2008-COU. Disponível em: <https://dau.uem.br/documentos-e-legislacao/legislacao/estatuto-uem.pdf>. Acesso em: [data de acesso].

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Regimento Geral da Universidade Estadual de Maringá*. Disponível em: <https://pld.uem.br/dvl/legislacao/regimento-geral-da-uem.pdf>. Acesso em: [data de acesso].

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI)*. Maringá: UEM, 2023. Disponível em: http://www.scs.uem.br/projetopolitico_uem.PDF.

Acesso em: 20 jan. 2025.

VILAÇA, Aparecida. *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. São Paulo: Todavia, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.