

COLETIVOS ESTUDANTIS E CURRÍCULOS HETEROTÓPICOS: LINHAS DE FUGA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

STUDENT COLLECTIVE AND HETEROTOPIC CURRICULA: LINES OF ESCAPE IN HIGHER EDUCATION

COLECTIVO ESTUDIANTIL Y CURRÍCULOS HETEROTÓPICOS: LÍNEAS DE ESCAPE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Mônica Houri¹ 0000-0001-6260-9995

Giovanna Nogueira Santos² 0009-0002-9635-1253

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; monihouri@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; giovnsanto@gmail.com

RESUMO:

O artigo deriva de pesquisas com coletivos estudantis na educação superior e ensaia entrelaçamentos desse fenômeno inventivo com o campo do currículo. Mobilizando a perspectiva ético-estético-política e a cosmopercepção de Deleuze e Guattari, a cartografia com os territórios existenciais dos múltiplos coletivos (negros, indígenas, de mulheres, de mães, LGBTQIAPN+, Pessoas com Deficiência, autistas etc) indica que a emergência destes têm construído heterotopias, conceito foucaultiano, na universidade. Efeitos destacados têm sido: (1) contribuição na permanência qualificada dos estudantes, (2) uma formação política consubstanciada, elemento de suma importância dados os enfrentamentos históricos contemporâneos, e (3) uma formação profissional diferenciada, incluindo estudos e epistemologias contra-hegemônicas, para além das “ofertas” institucionais, dinamizando outras relações de poder e de afeto. As forças que mobilizam e as formas que as expressam em suas práticas estão produzindo, portanto, currículos heterotópicos. As linhas de fuga que produziram os currículos heterotópicos apontam para uma coprodução de subjetividades e de mundos múltiplos, cujas diferenças em suas singularidades não perdem o sentido do rizoma. Em outras palavras, o que os coletiviza, os aquilomba, os aldeia, não os faz perder o sentido daquilo que em ampla medida todos desejam: ter suas existências compondo dignamente os encaminhamentos históricos nas diferenças e na pluralidade, construindo um mundo que recusa projetos de morte, ao contrário, construindo mundos cujas forças vitais ativas sejam potencializadas.

Palavras-chave: coletivos estudantis; cartografia; currículo; currículos heterotópicos; educação superior.

ABSTRACT:

The article derives from researches with student collectives in higher education and essays to intertwine this inventive phenomenon with the field of curriculum. Mobilizing the ethical-aesthetic-political perspective and the cosmoperception of Deleuze and Guattari, the cartography with the existential territories of multiple collectives (black, indigenous, women, mothers, LGBTQIAPN+, people with disabilities, autistics, etc.) indicates that their emergence has constructed heterotopias, a Foucaultian concept, in the university. Notable effects have

been: (1) contribution to the qualified retention of students, (2) a substantiated political formation, an element of utmost importance given contemporary historical confrontations, and (3) a differentiated professional formation, including counter-hegemonic studies and epistemologies, beyond the institutional “offers”, dynamizing other relations of power and affection. The forces that mobilize and the forms that express them in their practices are, therefore, producing heterotopic curricula. The lines of escape that produced the heterotopic curricula point to a co-production of subjectivities and multiple worlds, whose differences in their singularities do not lose the meaning of the rhizome. In other words, what collectivizes them, what aquilomba them, what aldeia them, does not make them lose the meaning of what they all largely desire: to have their existences composing with dignity the historical directions in differences and plurality, building a world that refuses projects of death, on the contrary, building worlds whose active vital forces are potentialized.

Keywords: student collectives; cartography; curriculum; heterotopic curricula; higher education.

RESUMEN:

El artículo se deriva de investigaciones con colectivos estudiantiles de educación superior y ensaya entrelazar este fenómeno innovador con el campo curricular. Movilizando la perspectiva ético-estético-política y la cosmo-percepción de Deleuze y Guattari, la cartografía de los territorios existenciales de múltiples colectivos (negros, indígenas, mujeres, madres, LGBTQIAPN+, personas con discapacidad, autistas, etc.) indica que su surgimiento ha construido heterotopías, un concepto foucaultiano, en la universidad. Los efectos notables han sido: (1) la contribución a la retención cualificada de estudiantes, (2) una formación política fundamentada, un elemento de suma importancia dadas las confrontaciones históricas contemporáneas, y (3) una formación profesional diferenciada, que incluye estudios y epistemologías contrahegemónicas, más allá de las ofertas institucionales, dinamizando otras relaciones de poder y afecto. Las fuerzas que movilizan y las formas que las expresan en sus prácticas están, por lo tanto, produciendo currículos heterotópicos. Las líneas de fuga que dieron origen a los currículos heterotópicos apuntan a una coproducción de subjetividades y mundos múltiples, cuyas diferencias en sus singularidades no pierden el sentido del rizoma. En otras palabras, lo que los colectiviza, lo que los aquilomba, lo que los aldeia, no les hace perder el sentido de lo que todos anhelan en gran medida: que sus existencias compongan con dignidad las direcciones históricas en las diferencias y la pluralidad, construyendo un mundo que rechace los proyectos de muerte; al contrario, construyendo mundos cuyas fuerzas vitales activas se potencien.

Palabras clave: colectivos estudiantiles; cartografía; currículo; currículos heterotópicos; educación superior.

Compondo o fluxo

O presente artigo-ensaio conduz nossa atenção para o currículo como tempo-espço de práticas que constroem territórios existenciais; que constroem subjetividades, entendidas como um efeito composicional em permanente deslocamento que é ao mesmo tempo “parcial, pré-pessoal, polifônica, coletiva e maquínica” (Guattari, 2012, p. 33), “produzida por instâncias individuais, coletivas e institucionais” (Guattari, 2012, p. 11). Dito de outra forma, interessamos a micropolítica, os processos de subjetivação postos em movimento pelos agenciamentos

maquínicos e enunciativos (Deleuze; Guattari, 2011) dos quais os currículos (Silva, 2000, 2002, 2016; Moreira, 2009), como dispositivos, mas também contradispositivos (Alvim, 2018), participam e disputam com forças e formas intensas.

Habitando o território da educação superior, cartografamos (Passos; Kastrup, 2014, 2015; Deleuze; Guattari, 2011; Deusdará; Rocha, 2021), há cinco anos, os processos de emergência e dinamização dos coletivos estudantis, especialmente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É no entrelaçamento das pesquisas com os territórios existenciais dos coletivos e com questões do campo do currículo que o artigo-ensaio em tela é tecido.

Nesse sentido, o texto caminha na direção do que Décio Rocha - em Representação e intervenção: produção de subjetividade na linguagem (2006) - nos diz sobre a dupla função da linguagem, quais sejam a representação e a intervenção. Pretendemos, portanto, e a partir das pesquisas, dar notícias da constituição do real no que se refere aos coletivos estudantis nas universidades, analisando algumas das condições de possibilidades históricas (Foucault, 2012a) que contribuem para sua emergência e funcionamento, observando, ademais, no que eles diferem na paisagem, nos espaços e nos contraespaços (Foucault, 2013), nas produções de subjetividade na educação superior; “Porém, esse mesmo poder de falar do mundo significa que nele encontramos não exatamente uma realidade *per se*, mas fundamentalmente algo que nos afeta” (Rocha, 2006, p. 356). Logo, ensaiamos articulações do fenômeno inventivo dos coletivos estudantis com os currículos, assumindo que a pesquisa cartográfica opera intervenções em todos os sujeitos participantes e no território. Como intelectuais específicas (Foucault, 2012b), seguimos as pistas que as experiências dos e com os coletivos nos indicam acerca das possibilidades de linhas de fuga no que tange ao currículo na educação superior.

Concordando com a ideia de que um livro, uma revista acadêmica “e os discursos nele[a] inscritos poderão atuar como dispositivos de poder, produzindo sujeitos, saberes e modos de vida que podem ser construídos nas práticas de leitura” (Júnior; Sousa, 2017, p. 13), nosso objetivo é compor discursos que busquem potências inventivas, que atuem nas visibilizações de forças e formas que escapam ao controle ordenador, normatizador e conformador que têm imperado nos textos de políticas curriculares no tempo presente.

A Cartografia como um projeto ético-estético-político

A pesquisa e o presente texto por ela inspirado assumem a cosmopercepção de Deleuze e Guattari - amplamente expressa em Mil Platôs (2011), e a partir da qual outras articulações vão se tecendo. Isto implica assumir uma perspectiva ético-estético-política como dimensões

inseparáveis em quaisquer projetos e/ou práticas. O rizoma - conceito que se refere ao modo de pensamento e também ao entendimento da realidade como uma complexa rede de conexões - apresenta o princípio da cartografia como um modo de acesso à realidade, não pelo modelo de decalque, mas pela construção de mapas; princípio entendido por muitos pesquisadores como procedimental.

Virgínia Kastrup, e com ela outros autores, dedicaram-se a produzir um conjunto de reflexões acerca dos procedimentos de pesquisa, expressas nos seus livros *Pistas do método da cartografia* volumes 1 e 2 (2014, 2015), a partir das articulações com a cosmopercepção produzida por Deleuze e Guattari e com a filosofia da diferença. É especialmente nessas obras que o aspecto ético é pensado e aprofundado.

Outrossim, da concepção ao seu desenrolar, até à sua escrita final e devolutiva aos sujeitos participantes, incorporamos na pesquisa e na escrita o aspecto procedimental da cartografia, incluindo a questão ética, que se caracteriza especialmente pela perspectiva do “pesquisarCOM” (Moraes, 2010) e não sobre. Isso significa dizer que construímos com os sujeitos envolvidos na pesquisa um plano comum (Passos; Kastrup, 2014), orientado por uma tríplice inclusão:

A primeira inclusão é a que coloca lado a lado os diferentes sujeitos e objetos implicados na produção de conhecimento. [...] afirmar o protagonismo do objeto nos força a incluir os efeitos críticos ou analisadores da pesquisa que emergem da colocação lado a lado dos diferentes sujeitos. Isso caracteriza o segundo nível da inclusão. [...] Por fim, somos conduzidos ao terceiro nível: a pesquisa se efetiva como participativa na medida em que contrai uma experiência coletiva (Passos; Kastrup, 2014, p. 32).

Orientadas por tais questões, nossos procedimentos metodológicos incluem: revisão bibliográfica acerca do tema dos coletivos estudantis na educação superior; mapeamento quantitativo via redes sociais - especialmente o Instagram, bastante utilizado - em constante atualização, dada a característica de emergências, desativações e reativações intensas dos coletivos existentes na UFRJ (hoje existem aproximadamente 37 coletivos ativos nesse espaço virtual); abordagens em rodas de conversa elaboradas por nós ou para as quais fomos convidadas a participar; mapeamento e observação participativa das práticas dos coletivos nos territórios da universidade; e análises dos perfis em rede social.

Aos sujeitos envolvidos, no caso, aos estudantes dos coletivos são apresentados: nosso posicionamento político acerca do tema; nossas articulações teóricas; nossas premissas de pesquisa; nossa trajetória de pesquisa; os textos já publicados a partir da pesquisa; a extensão

universitária que compõe nossa presença no território; um termo de consentimento dos sujeitos, onde também nos comprometemos com a confidencialidade e o anonimato; e outros cuidados que traduzem a construção de uma relação ética e de confiança. Entendemos, reverberando Mainardes e Carvalho (2019), que nossa perspectiva nos permite construir essa seção de autodeclaração de princípios e procedimentos éticos na pesquisa em Educação como “um avanço qualitativo superior com relação à mera submissão do projeto de pesquisa em uma plataforma ou ao simples ato de responder questões sobre cuidados éticos” (Mainardes; Carvalho, 2019, p. 208).

Fluxos de constituição do real: os coletivos estudantis na educação superior e as heterotopias

Embora não almejemos uma síntese absoluta e explicativa acerca do fenômeno dos coletivos, três pesquisas consecutivas com coletivos estudantis nos permitem fazer algumas afirmações e dar notícias das suas emergências e seus funcionamentos nas universidades públicas brasileiras e, especificamente, na UFRJ.

A primeira, iniciada em 2020, que culminou na publicação do livro “10 anos de Lei de Cotas - conquistas e perspectivas” (Heringer; Carreira, 2022), abrangeu o universo de seis universidades federais¹. Suas principais perguntas de pesquisa no que tange os coletivos eram: há relação entre a Lei de Cotas² e os coletivos? Há relação entre os coletivos estudantis e a permanência estudantil?

A pesquisa indicou que a emergência dos coletivos se deu a partir de 2012, ano de implementação da Lei de Cotas. Ademais, os coletivos negros, atravessados, em especial, pelas discussões sobre negritude, foram os primeiros a emergir na universidade, inspirando estudantes a organizarem outros coletivos. Caso emblemático é o do estudante cotista negro que ao participar do Negrex³, deseja e funda o Coletivo Autista da UFRJ⁴, hoje com milhares de seguidores nas redes sociais. As temáticas mobilizadas, portanto, se ampliam e se interseccionam (Collins; Bilge, 2021) a partir da criação de coletivos de estudantes indígenas,

¹ UFMG, UFRB, UFPA, UFPR, UFGD e UFRJ.

² Lei 12.711/2012.

³ O Negrex é um coletivo estudantil nacional organizado por estudantes e por egressos negros do curso de Medicina. Sua conta no Instagram é a @coletivonegrex.

⁴ O Coletivo Autista da UFRJ é um coletivo estudantil composto por estudantes autistas que engloba toda a comunidade autista da UFRJ. Sua conta no Instagram é a @coletivoautistaufRJ.

de mulheres, de mães, de estudantes autistas, de pessoas com deficiência⁵, de pessoas LGBTQIAPN+ e de agroecologia, que incorporam pautas relacionadas às questões étnico-raciais e de gênero, sexualidade, maternidade, acessibilidade, neurodivergência e educação ambiental.

Os relatos e as postagens nos mostraram que um dos efeitos da participação de estudantes nos coletivos é a maior condição de permanência na educação superior nas já conhecidas dimensões material, simbólica e pedagógica (Houri, 2018), adicionando a elas uma dimensão de formação política (Heringer; Macedo; Houri; Silva, 2022). A temática da permanência estudantil atravessa as práticas desses grupos, como nos casos do Coletivo PcD do IP⁶ Mário de Abreu e do Coletivo de Estudantes Indígenas da UFRJ:

Por meio das políticas de cotas (Lei 12.711/2012 e Lei 13.146/2015), o corpo discente da UFRJ tem se tornado mais diverso e contado cada vez mais com estudantes com deficiência. Porém, uma vez que estes estudantes ingressam na universidade, eles muitas vezes não encontram as condições necessárias para permanecer nela. É responsabilidade da UFRJ garantir a acessibilidade do campus e dos materiais didáticos para todos (Texto extraído de postagem de @coletivopcd.ip.ufrj no Instagram, publicada em 11 de junho de 2024).

O Coletivo de Estudantes Indígenas da UFRJ convida a todos a estarem presentes e dialogar conosco acerca dessa pauta tão fundamental!
Assegurar acesso e permanência aos nossos estudantes indígenas no sistema de educação superior é cumprir com um direito já estabelecido e que não pode ser negligenciado (Texto extraído de postagem de @ceiufRJ no Instagram, publicada em 22 de janeiro de 2025).

Os contextos específicos de criação dos coletivos estudantis são múltiplos, mas, entre os grupos que mapeamos e dos quais nos aproximamos, algumas motivações se destacam: casos de discriminação e de assédio e outras formas de violências sofridas cotidianamente na universidade; busca por espaços de acolhimento e de compartilhamento de experiências; e demandas outras ligadas à representação e à inserção de corpos e de epistemologias que atravessam os integrantes dos coletivos. Tais motivos não se reduzem ou se isolam; se entrelaçam nas redes de agenciamento nas quais esses grupos emergem, como podemos ver nas postagens abaixo:

O Coletivo surge como resposta direta ao racismo que atravessa cotidianamente a vida de estudantes, servidores e docentes negros da FND. Carrega no nome a memória de Cláudia Silva Ferreira, mulher negra assassinada brutalmente pela polícia, cuja história representa tantas outras silenciadas pelo racismo estrutural brasileiro. A

⁵Embora a legislação vigente inclua o autismo como deficiência, nesse artigo faremos referências diferenciadas/separadas em virtude da experiência cartografada, ou seja, o Coletivo Autista da UFRJ e o Coletivo PCD do Instituto de Psicologia que engloba todas as deficiências.

⁶ Instituto de Psicologia da UFRJ

criação do coletivo está diretamente ligada à necessidade urgente de combater episódios como este, que seguem se repetindo nos espaços institucionais (Texto extraído de publicação de @coletivonegrofnd no Instagram publicada em 12 de maio de 2025).

De onde surgiu essa inspiração para a criação do coletivo ?

Desde a minha chegada na universidade eu já idealizava criar um grupo com pessoas neurodiversas, principalmente autistas – que é a minha condição -- com a finalidade de compartilhar experiências, vivências e histórias de vida. Com o compartilhamento dessas informações, as pessoas poderiam se sentir mais acolhidas, sabendo que elas não estariam sozinhas e que existem outras pessoas que estão passando por questões semelhantes e, com isso, se sentirem bem e, de certa forma, representadas dentro da universidade (Texto extraído de postagem de @coletivoautistaufjr no Instagram, publicada em 1 de julho de 2021).

O Coletivo de Comunicadores Negros Afro-referenciados da UFRJ (C.NA)* surge da necessidade que nós estudantes e futuros profissionais da comunicação temos de reivindicar a universidade como espaço de luta, aprendizado e construção social baseado na produção e pesquisa também do nosso povo (Texto extraído de publicação de @coletivoc.na no Instagram publicada em 6 de março de 2023).

Afirmamos, portanto, que a entrada de sujeitos - via Lei de Cotas (estudantes das classes sociais populares, vindos de escolas públicas, negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, público alvo da mencionada lei) - historicamente excluídos da universidade, bem como a violência de uma instituição pouco permeável a todas as dores e a todas as potencialidades trazidas por esses sujeitos são as principais condições de possibilidade históricas para a emergência dos coletivos estudantis na educação superior.

A pesquisa seguinte foi “Força instituinte dos Coletivos Estudantis na UFRJ - uma perspectiva discursiva” (2022-2024), cujas principais perguntas foram: quais são as práticas languageiras nesses e desses coletivos? Quais são as relações de forças entre os coletivos e a universidade? Há implicações nas práticas universitárias no que tange aos campos epistemológicos?

Entendemos que as práticas languageiras nesses e desses coletivos são de suma importância para acessarmos os modos de subjetivação postos em movimento e as relações de poder que vão se dinamizando entre os coletivos e as instâncias institucionais da universidade, uma vez que há “indissolubilidade entre falar e reivindicar o pertencimento a um coletivo que se constrói, entre outros aspectos, pelo próprio exercício das palavras, uma imanência entre dizer e fazer ver um território no qual se habita enquanto se fala” (Deusdará; Rocha, 2021, p. 82). Pois bem, as principais práticas languageiras dos coletivos são: rodas de conversas; cinedebates; promoção de encontros com convidados acerca de temas variados e pertinentes ao que caracteriza os coletivos; estudos sistemáticos de temas, textos e autores contra-hegemônicos ou inexistentes nas grades curriculares dos cursos aos quais se vinculam, ou

existentes mas de forma considerada insuficiente; organização de atividades lúdicas e de confraternização dentro e fora da universidade; visitas culturais a outros espaços da cidade; em alguns casos, principalmente dos coletivos negros, implementação de disciplinas eletivas; em relação às atuações em redes sociais, além das divulgações de atividades próprias vemos: denúncias de violências e manifestações de apoio a diversas causas sociais; divulgação de editais variados, dentre os quais de assistência estudantil; postagens que trazem visibilidades a figuras históricas apagadas que em muitos casos dão nome ao coletivo⁷; postagens educativas acerca de temas como as neurodivergências e sobre PcD, incluindo os direitos dessas pessoas; divulgações conjuntas de atividades organizadas por dois ou mais coletivos etc.

No que tange às relações de poder na universidade, as demandas e as proposições dos coletivos vêm sendo cada vez mais consolidadas no sentido da inclusão de epistemologias outras; embate que possibilita visibilidades e novas construções fora dos grandes eixos hegemônicos. Entendemos, portanto, que é no encontro das tradicionais práticas universitárias com os corpos historicamente excluídos que trazem consigo o desejo por abordagens epistemológicas silenciadas que os coletivos emergem como heterotopias (Foucault, 2013), ou como contraespaços, cujo princípio mais relevante, de acordo com Foucault (2013), é ser contestação de todos os outros espaços; os coletivos, sem dúvida, contestam fortemente os espaços institucionais da universidade, forçando ultrapassagens em muitas dimensões do currículo da educação superior. Essa contestação exercida pelos coletivos, de seu lugar de heterotopias, pode se desdobrar de dois modos (Foucault, 2013, p. 28):

É aí sem dúvida, que encontramos o que de mais essencial existe nas heterotopias. Elas são a contestação de todos os outros espaços, uma contestação que pode ser exercida de duas maneiras: ou como nas casas de tolerância de que Aragon falava, criando uma ilusão que denuncia todo o resto da realidade como ilusão, ou, ao contrário, criando outro espaço real tão perfeito, tão meticuloso, tão bem disposto quanto o nosso é desordenado, mal posto e desarranjado [...].

Os movimentos contestadores apontados por Foucault parecem-nos condizer, respectivamente, com a resistência direta dos coletivos ao espaço hegemônico, resistência esta que cria fissuras nos regimes de verdade com os quais disputam; e com a alteridade assumida por esses grupos que permite, dentro de um espaço de despotencialização de subjetividades outras, coproduzir o mundo e aos próprios participantes [dos grupo, nomeados acima] de formas mais desejantes.

⁷ Caso dos Coletivos Negros Tereza de Benguela de Relações Internacionais e Virgínia Bicudo de Psicologia; do Coletivo LGBTQAI+ João Nery de Psicologia e da Frente LGBTIAP+ Xica Manicongo do IFCS; e dos Coletivos de Mulheres Elisa Frota-Pessoa da Física e Carolina Maria de Jesus do Direito.

A última pesquisa, “Cartografias com Coletivos Estudantis na UFRJ - efeitos na (trans)formação universitária” (iniciada em 2024, em curso), constrói seu campo problemático a partir das seguintes perguntas: quais têm sido as principais expressões das forças e das formas dos coletivos e seus efeitos na dimensão curricular da universidade?

Maria da Glória Gohn tem se dedicado há décadas aos estudos e pesquisas acerca do fenômeno dos movimentos sociais. Recorremos e dialogamos com seus textos considerando-os peças importantes na construção dos discursos sobre o tema. Por essas lentes, os coletivos estudantis se caracterizam como movimentos sociais uma vez que:

Definições já clássicas sobre os movimentos sociais citam como suas características básicas o seguinte: possuem identidade, têmpositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. [...] Questões como a diferença e a multiculturalidade têm sido incorporadas para a construção da própria identidade dos movimentos. Há neles uma resignificação dos ideais clássicos de igualdade, fraternidade e liberdade. A igualdade é resignificada com a tematização da justiça social; a fraternidade se retraduz em solidariedade; a liberdade associa-se ao princípio da autonomia – da constituição do sujeito, não individual, mas autonomia de inserção na sociedade, de inclusão social, de autodeterminação com soberania (Gohn, 2011, p. 336-337).

Sobre a relação entre os movimentos sociais e a educação, considerando que aqueles engendram processos educativos em suas dinâmicas próprias, o que Gohn (2011) nomeia como educação não formal, a autora aponta que os modos de relação têm sido dois: “na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. No meio acadêmico, especialmente nos fóruns de pesquisa e na produção teórico-metodológica existente, o estudo dessa relação é relativamente recente” (p. 334). O primeiro modo de relação (Gohn, 2011) pode ser entrelaçado ao caso do Coletivo de Estudantes Indígenas da UFRJ que, produzindo alianças afetivas (Krenak, 2022) com o SGAADA (Superintendência-Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Acessibilidade), tem realizado práticas voltadas ao tema das ações afirmativas para discentes indígenas na UFRJ, muito embora a SGAADA seja uma instância da própria universidade. O segundo modo, se pensado em relação aos coletivos estudantis, refere-se à promoção de práticas formativas internas, como os já mencionados estudos sistemáticos de epistemologias apagadas e/ou negligenciadas, rodas de conversas, encontros temáticos e, como no caso do Coletivo Negro Virgínia Bícudo do Instituto de Psicologia, a produção de disciplinas eletivas a serem ofertadas na grade curricular do curso.

Hoje foi um dia de trocas profundas, políticas e necessárias! A II Roda de Conversa sobre Ações Afirmativas para Indígenas na Universidade reafirmou a importância da nossa presença na UFRJ e em todos os espaços do ensino superior. Esse encontro só foi possível graças à organização do CEI (Coletivo de Estudantes Indígenas) e à parceria fundamental da SGAADA, que seguem na luta por uma universidade realmente indígena e popular. E um agradecimento especial ao incrível Nadson Nei, que trouxe reflexões essenciais com sua fala potente e comprometida com a nossa resistência! Seguimos fortalecendo nossas existências e resistências (Texto extraído de publicação de @ceiufrij no Instagram publicada em 3 de abril de 2025).

Tomamos como base o capítulo dois do livro O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras, de bell hooks, para aprofundar a reflexão sobre o papel do coletivo de mulheres e, principalmente, pensar em formas de enfrentar e desconstruir pensamentos e comportamentos sexistas que, muitas vezes, nos são ensinados desde a infância (Texto extraído de publicação de @coletivodemulheresfnd no Instagram publicada em 27 de maio de 2025).

É de comum entendimento que nós, enquanto discentes, temos assumido o papel institucional de trazer à tona debates que extrapolem e contraponham epistemologias brancocêntricas que imperam nas disciplinas ofertadas pelo Instituto de Psicologia. Nós que, como outros estudantes de psicologia, poderíamos ter o privilégio de apenas sentar na cadeira de uma sala de aula e estudar as matérias que são apresentadas pelos docentes, por não vermos as nossas histórias e cosmo percepções sendo evidenciadas nestas disciplinas, fomos impelidos a criar a nossa.

Nesse sentido, trata-se de uma disciplina que visa tanger discussões sobre relações étnico-raciais, ampliando o escopo para que epistemologias negras e indígenas sejam discutidas (Texto extraído de publicação de @bicudosdoip no Instagram publicada em 3 de agosto de 2023).

Os coletivos estudantis, portanto, apresentam também diferenças com relação ao que nos diz Ghon. Primeiro, destacamos a autogestão em atuação horizontalizada entre seus membros. Segundo, trata-se de um movimento social que acontece dentro de uma instituição educacional que, como uma heterotopia (Foucault, 2013), interpela as forças e as formas hegemônicas que dinamizam a universidade.

Interessante também observar como os coletivos passam a trazer novas pautas para as tradicionais organizações estudantis da universidade, como Centro Acadêmico (CA) e Diretório Central dos Estudantes (DCE), esses com assento, voz e voto nas instâncias de gestão/administração - uma demonstração de processos de contágio que se dão com as movimentações dos estudantes entre os coletivos e as instâncias de representação estudantil. Outro destaque é a atitude fortemente propositiva no que tange à construção de conhecimento pela introdução de epistemologias que dialogam diretamente com suas histórias, demandas e desejos, como já mencionado.

No rizoma da universidade escolhemos entradas que nos ajudam a cartografar os coletivos como espaços heterotópicos que estão efetivamente construindo currículos heterotópicos, tanto no que se refere às forças que fazem circular quanto às formas. A próxima

seção se dedica ao entrelaçamento de tais questões.

Currículos Heterotópicos na universidade: forças e formas em linhas de fuga

A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo. [...] Os dispositivos de produção de subjetividade podem existir em escala de megalópoles assim como em escala dos jogos de linguagem de um indivíduo. [...] As transformações sociais podem proceder em larga escala, por mutação de subjetividade [...] de um modo moderadamente conservador [...] ou [...] de um modo largamente reacionário, até mesmo neofascista. Mas elas também podem se produzir em uma escala molecular - microfísica, no sentido de Foucault -, em uma atividade política, em uma cura analítica, na instalação de um dispositivo para mudar a vida da vizinhança, para mudar o modo de funcionamento de uma escola, de uma instituição psiquiátrica (Guattari, 2012, p. 32-33).

Estudos e pesquisas sobre políticas curriculares apontam para disputas acerca do sentido do termo currículo. Recorremos à historiografia do campo (Silva, 2016) para com ela dialogar e analisar as principais forças - políticas, econômicas, culturais, agenciando afetos e modos de vidas - que têm produzido formas com emergências históricas datadas e geopoliticamente localizadas. As teorias nomeadas como tradicionais e suas respectivas práticas têm como marco histórico a literatura educacional estadunidense, do começo do século XX, produzindo as formas hegemônicas da escola capitalista de massa - movidas por forças como acumulação, exploração, normatização, controle, representação, captura, assujeitamento e outras.

Vale lembrar que as forças afetam e são afetadas exclusivamente por outras forças, assim como também as formas, exclusivamente, por outras formas (Deleuze, 2012). Assim, as nomeadas teorias críticas movimentam forças de embates em relação às tradicionais. A partir da década de 1970, em continentes variados, forças como resistência, denúncia, transformação, ruptura, e outras, vão produzindo discursos nas esferas acadêmicas - em amplo diálogo com as teorias marxistas, mas não apenas - impulsionadas pelas críticas ao modelo capitalista que reproduz nos ambientes educacionais as relações de poder, afirmando e dando continuidade à estratificação social e a toda violência simbólica implicada no processo. Vale lembrar que há alguma pluralidade de ideias que compõem o que se convencionou classificar de teorias críticas, que vão da afirmação de que a escola não pode se prestar a nada além da reprodução da desigualdade de classes sociais, até aqueles que respondem ao fato com a perspectiva de que a escola é meio e que, portanto, pode estar a serviço tanto da reprodução quanto da transformação (Luckesi, 1990). Silva nos lembra que, apesar das críticas ao que foi considerado uma tendência de reducionismo ao “determinismo econômico [...] depois deles, a teoria curricular seria

radicalmente modificada. A teoria curricular recente ainda vive desse legado” (2016, p. 36).

Os anos de 1990 passam por um processo de consubstanciação e maior expressão das chamadas teorias pós-críticas do currículo. Também elas têm uma complexa dinâmica de emergência, bem como variados autores, teorias e perspectivas (Silva, 2016) cujas condições de possibilidade que queremos visibilizar são: (a) na esfera discursiva acadêmica, a perspectiva pós-estruturalista, especialmente na figura de Michel Foucault, com suas contribuições, tais quais o entendimento de poder como um exercício que perpassa todas as relações dando-se conjuntamente com as resistências; a estreita relação de poder e saber; o discurso como as enunciabilidades e visibilidades mapeadas nas práticas discursivas e não discursivas; e a recusa de um sujeito prévio às suas vivências históricas, apostando, ao contrário, numa produção de subjetividade que se faz nos dispositivos, com possibilidades de maior ou menor assujeitamento; e (b) na força dos movimentos sociais (Rolnik, 2018), uma série de movimentos que, começando por pressionar pelo acesso de corpos e existências antes sub-representados ou ausentes, prosseguem na direção do que Foucault postula acerca de existências objetificadas sobre as quais se produziram saberes; dentro dessas esferas discursivas acadêmicas, essas existências tomam a palavra e constroem discursos sobre si mesmas. Referindo-se a um conjunto mais amplo, e por óbvio, guardadas as singularidades de cada grupo, Foucault (2012c), em entrevista, menciona o caso das mulheres:

Henry-Lévy: Na verdade é isso que acontece com todas as minorias, as mulheres, os jovens, os negros americanos...

Foucault: Exatamente. Durante muito tempo se tentou fixar as mulheres à sua sexualidade [...] o corpo da mulher torna-se um objeto médico por excelência. [...] Ora, os movimentos feministas aceitaram o desafio. Muito bem, sejamos sexo, mas em sua singularidade e especificidade irreduzíveis. Tiremos disso as consequências e reinventemos nosso próprio tipo de existência, política, econômica, cultural... Sempre o mesmo movimento: partir dessa sexualidade na qual se procura colonizá-las para ir em direção a outras afirmações (Foucault, p. 351).

Outrossim, as teorias pós-críticas disputam os discursos com forças e respectivas formas múltiplas, enunciando a relevância da transformação curricular pela inclusão de corpos, saberes, conhecimentos, cosmopercepções, campos problemáticos e epistemologias outras. Então, despontam no cenário os entrelaçamentos de currículo e interculturalidade, gênero, raça e etnia, teoria queer, estudos culturais, decolonialidades, narrativas pós-modernas etc.

Importa ressaltar que todas as formas mencionadas, embora datadas em suas emergências históricas, expressam forças que estão em plena disputa pelo currículo no tempo presente. Os textos curriculares atuais e as práticas institucionais, da educação básica à

educação superior, expressam os embates das forças mapeadas na historiografia do campo curricular, com formas atualizadas. Ademais, às formas e às forças das teorias tradicionais, sempre voltadas para a manutenção de uma configuração capitalística (Guattari; Rolnik, 1996), atualizadas pelo neoliberalismo, vemos adicionarem-se crescentemente forças e formas de conservadorismos extremos dos modos de viver; fascismos que se alinham ao que lhes possibilita produzir formas e disputar espaço nos currículos.

Importa ainda mais ter em mente que as experiências vividas nas instituições educacionais, construídas em larga medida pelos currículos, compõem fortemente os agenciamentos produtores de territórios existenciais (Guattari, 2012); que o que está em jogo aqui são processos de coproduções, ou seja, os processos de produção de subjetividade que engendram ao mesmo tempo produções de mundo. O currículo é, logo, destacado elemento de micropolítica, de produção de desejo e de mundo. Portanto, quando falamos nas forças que produzem as formas no campo curricular, estamos falando não apenas de configuração de instituições educacionais, mas de possibilidades de produções de subjetividades. Produções de subjetividades enriquecidas com o que cada pessoa traz como sujeito histórico, com todas as dobras que a compõem em sua singularidade, ou, por outro lado, de continuidade de violentos assujeitamentos; respectivamente, de produções de mundos múltiplos em suas diferenças e processos, possível para pluralidades de modos de existência, ou produções de um mundo normatizado e excludente, propício a uma micropolítica fascista, que se expressa nas violências cotidianas, e que não pode produzir outro mundo, senão de projetos de morte e extinção.

Por óbvio, cada uma das forças e formas, brevemente mapeadas acima, constrói, dentro dos seus discursos, definições próprias sobre currículo. Para retornarmos à cena da educação superior, às emergências e dinâmicas dos coletivos estudantis e aos entrelaçamentos com o currículo, recorreremos à definição de Moreira (2009) que nos permite avançar no texto. Vejamos. Moreira nos apresenta uma definição que contempla, em parte, nossas análises quando nos diz que:

Ao mesmo tempo, consideramos o conhecimento como a matéria-prima do currículo, o que nos leva a entender o currículo como o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento (Moreira, 2009, p. 6).

Concordamos, pois, que o currículo se consubstancia nos agenciamentos produzidos por uma “oferta” de experiências pedagógicas, ou melhor, práticas cotidianas e nelas pelas relações de poder e pelos afetamentos entre corpos, que têm no conhecimento suas formas centrais e

expressam determinadas forças. No modelo hegemônico, determinados conhecimentos em detrimento de outros, determinadas forças em detrimento de outras. Pensando com Larrosa (2002), temos que, apesar do projeto hegemônico buscar resultados de homogeneizações, os processos são tão singulares quanto cada pessoa que neles é colocada ou se coloca; algo ainda escapa, para professores e estudantes. Estamos falando das linhas de fuga (Guattari, 2012; Rolnik, 2018). Linhas de fuga cujos efeitos são incapturáveis a priori, e considerando o currículo hegemônico, vindas de contextos de apagamentos das multiplicidades e violento esmagamento da força inventiva de produção de desejo e de subjetividade, ou como diz Rolnik, vindas da:

[...] modalidade atual do inconsciente colonial-cafetinístico introduzida pelo capitalismo financeirizado e neoliberal - a qual se define, insisto, pelo sequestro dessa força no próprio nascedouro de seu impulso germinador de mundos (Rolnik, 2018, p.37).

Ocorre que nesse contexto o que escapa por desterritorialização, compondo-se em agenciamentos múltiplos, tanto pode levar à reprodução de projetos de morte, a exemplo da micropolítica do fascismo molecularmente produzindo macropolíticas igualmente fascistas (Deleuze; Guattari, 2011; Rolnik, 2018), quanto a potências inventivas de modos outros de existência, cujo trabalho nos mostra que “pensar e insurgir-se tornam-se uma só e mesma prática; uma não avança sem a outra” (Rolnik, 2018, p. 38).

No que tange aos professores, muitos se dobram e apesar de alguns espetacularizarem narrativas contra-hegemônicas, suas práticas relacionais arbitrárias, narcísicas, produtivistas e competitivas escancaram subjetividades neoliberais, colonizadas e desejosas de colonialidades (Quijano, 2005; Rolnik, 2018). Obviamente, não nos referimos aqui a todos os professores e gestores da universidade. Há professores que em suas práticas buscam linhas de fuga no sentido de produzir encontros com afetos que potencializam a vida. Aliás, o tema das práticas de manutenção de projetos de mortificação das forças vitais na universidade, que tem no currículo elemento constitutivo importante, e dos sujeitos que a dinamizam merecem um texto à parte. O presente se dedica a olhar para o fenômeno inventivo dos coletivos estudantis e para as linhas de fuga que têm produzido espaços e currículos heterotópicos; sigamos com eles, mas assumindo o movimento que vai da denúncia à pronúncia (Noguera, 2020), ou seja, mapeando as violências impostas a eles e ao mesmo tempo dando relevo às suas potências e construções de linhas de fuga que lhes permita existir com plenas forças e formas em seus fluxos contínuos.

Como sabemos, na educação superior, a “oferta” de uma certa trajetória formativa para

os estudantes inclui, basicamente, aulas com disciplinas obrigatórias e eletivas, extensão, pesquisa, experiências políticas nas instâncias institucionais próprias aos estudantes, como CAs e DCEs. Entretanto, salientamos que para além das “ofertas” há as trajetórias que cada estudante, de fato, realiza. Os estudantes em consonância com suas possibilidades de tempo, financeiras, configurações familiares, de trabalho, de mobilidade na cidade, e com seus desejos, vão fazer mais ou menos eletivas (em seus cursos ou em outros), vão participar ou não de pesquisas, vão escolher extensões respondendo à exigência ou às escolhas de seus gostos, atuar ou não nas Agremiações Atléticas, vão participar ou não das instâncias de representação estudantil, construir (palavra usada por eles) coletivos estudantis, participar deles ou não. Quer dizer, o currículo é também construído por cada estudante, não apenas por suas experiências subjetivas singulares, mas também por suas escolhas (ou falta delas) concretas de caminho.

Acontece, no que se refere às “ofertas”, e sem grande esforço de mapeamento, que os conhecimentos e autores mobilizados na construção das ciências, das filosofias e do campo das artes que constituíram a universidade ainda são, em sua esmagadora maioria, aqueles cujas genealogias nos conduzem ao norte epistêmico, sobretudo à Europa e aos Estados Unidos. Recorremos a Grosfoguel:

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (Grosfoguel, 2016, p. 25).

É preciso afirmar, portanto, que a Lei de cotas (12.711/2012), fruto de pressão de movimentos sociais, especialmente dos movimentos negros, trouxe para as universidades brasileiras outros corpos políticos e com eles grande potencial de transfromação. É preciso, também, lembrar que essa universidade foi obrigada, não sem grandes manifestações no mínimo classistas e racistas, a aceitar a implementação da Lei, promovendo o que alguns autores chamaram de “inclusão excludente” (Ezcurra, 2011). Dialogando com essa ideia, que denuncia as altas taxas de evasão como resultado de ingressos que não acontecem em concomitância com políticas de assistência e permanência à altura do desafio de uma formação universitária em contexto econômico desfavorável, adicionamos a violência simbólica que a

exclusão ou desqualificação epistêmica causa. Ressaltamos a violência que coloca os corpos a serviço de fluxos de produção que não condizem com suas demandas e potências. A violência que desconsidera, nas pesquisas e no ensino, possíveis campos problemáticos que só esses corpos políticos em suas singularidades e coletividades podem construir em composição com a universidade. A violência dos afetos produzidos por essas forças e formas.

Perguntamos com Rolnik, “como liberar a vida de sua cafetinagem?” (2018, p. 39) diante da ideia de que as novas configurações capitalísticas, em cujos agenciamentos a universidade tem papel destacado, se apropriam “da própria vida [...] mais precisamente, de sua potência de criação e transformação na emergência mesma de seu impulso - ou seja, sua essência germinativa -, bem como da cooperação da qual tal potência depende para que se efetue em sua singularidade” (2018, p. 32)? Os múltiplos coletivos estudantis na educação superior, caso da UFRJ, parecem estar respondendo em consonância com a autora, pois ao produzirem espaços heterotópicos:

[...] criam as condições para a formação de um corpo coletivo comum cuja potência de invenção, agindo em direções singulares e variáveis, possa refrear o poder das forças que prevalecem em outras constelações - aquelas que se compõem de corpos que tentam cafetinar a pulsão vital alheia ou que se entregam a sua cafetinagem. Com essas sinergias, abrem-se caminhos para desviar tal potência de seu destino destruidor (Rolnik, 2018, p. 39).

Os coletivos estudantis, ao operarem nas subjetividades, nos corpos políticos, nas singularidades que ao mesmo tempo se reconhecem em suas trajetórias históricas, em suas dores, em suas potências, produzem novos desejos e afetamentos, afirmam existências, exigindo “um trabalho de investigação que só pode ser feito no campo da própria experiência subjetiva. Há que buscar vias de acesso à potência da criação em nós mesmos [...]” (Rolnik, 2018, p. 38), lembrando que:

[...] embora tal prática só possa realizar-se, por princípio, no âmbito de cada existência, ela não se dá isoladamente. Primeiro porque seu próprio motor não começa nem termina no indivíduo, já que sua origem são os efeitos das forças do mundo que habitam cada um dos corpos que compõem e seu produto são formas de expressão dessas forças - processos de singularização em cada um deles que se esculpem num terreno comum a todos e o transfigura. [...] A segunda razão, inseparável da primeira, é que tal prática alimenta-se de ressonâncias de outros esforços na mesma direção e da força coletiva que elas promovem, não só por seu poder de polinização, mas também e sobretudo pela sinergia que produzem (Rolnik, 2018, p. 38).

Nos territórios existenciais (Deleuze; Guattari, 2011) dos coletivos com os quais pesquisamos, vemos uma dinâmica de produção de subjetividade com atravessamentos e

movimentos múltiplos. Grande parte dos componentes são cotistas, especialmente nos coletivos negros, PcD e autista. No que se refere às suas experiências em movimentos sociais, alguns estudantes já chegam na universidade tendo participado de outros acerca do mesmo tema que os coletiviza ou de outros, e há os que estão vivendo essa experiência política pela primeira vez nos coletivos. Muitos, como já mencionamos anteriormente, participam de mais de um coletivo - movidos pelas interseccionalidades que os constituem - ao mesmo tempo, ou intercaladamente. Os coletivos têm firmado alianças com outros grupos da universidade que não são exclusivamente compostos por estudantes - mais uma vez, especialmente os coletivos negros. Esse é o caso do Coletivo de Estudantes Indígenas da UFRJ, como já mencionado em seção anterior, e do Quilombo IFCS (coletivo que atua no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ), composto por professores, estudantes e técnicos que atuam no sentido de promover uma educação antirracista, promovendo debates, elaborando disciplinas, e apoiando outras lutas que não se restringem à universidade, como todos os outros coletivos também o fazem.

Temos, portanto, um fenômeno inventivo que - também pelas alianças afetivas (Krenak, 2022) - tem produzido currículos heterotópicos que podem propiciar formações humanas, políticas e profissionais diferenciadas. Resgatamos, a exemplo, o caso do Instituto de Psicologia da UFRJ que conta com Coletivo de Mulheres do IP, Coletivo Trans João Nery, Coletivo Negro Virgínia Bicudo, Coletivo PcD do IP Mário Prata (além de um CA, em pleno diálogo com os coletivos, e uma Atlética). A cada semestre, há mais de uma década, os estudantes fazem, com a anuência da gestão do Instituto, a recepção dos calouros por uma semana num evento que nomeiam de SANA (Semana de Ambientação de Novos Alunos). Durante a programação, toda elaborada e conduzida por eles, os coletivos se apresentam e dinamizam atividades com os ingressantes. Participamos de várias SANAs e nos chamaram muita atenção alguns cartazes que traziam uma questão que era repetida pelos coletivos nas apresentações. A questão era, com frases variadas, mas expressando enunciados semelhantes: a universidade é um lugar seguro e acolhe corpos políticos negros, indígenas, de mulheres, de mães, não binários, cadeirantes, surdos, trans e outros não hegemônicos? A nossa formação nos prepara para atender esses corpos políticos nas clínicas e em outros espaços profissionais?

Cartografando e pesquisando com os coletivos, afirmamos que esses têm produzido linhas de fuga com currículos heterotópicos. Operando formas de resistência e de resposta a atos discriminatórios e violentos, criando práticas afetivas de encontro e de celebração, lutando pela presença de seus corpos políticos em suas singularidades, estudando sistematicamente seus

temas de preferência, bem como epistemologias outras, forçando inclusão de disciplinas obrigatórias e eletivas contra-hegemônicas, coletivizando-se.

Conclusão ou remanso de fluxos contínuos

Como intelectuais específicas (Foucault, 2012b), cartografamos, habitando o território, a emergência e dinamização dos coletivos estudantis na educação superior. E ao fazê-lo encontramos nele contracondutas, “alguns pontos de resistência, das formas de ataque e contra-ataque que puderam se produzir” (Foucault, 2008, p. 256) pelos estudantes na universidade. Nos currículos universitários, como dispositivos construídos por regimes de visibilidades e de enunciabilidades, os coletivos atuam como contradispositivos (Alvim, 2018), que se colocam em movimentos de contraposição, mas também de composição.

Como intelectuais específicas, não apresentamos propostas curriculares universais; usando uma imagem para nos ajudar a expressar nosso objetivo, identificamos focos de brasas em conexão que ardentemente emergem na universidade, e nos colocamos a assoprá-las, operando como mais um pequeno ponto multiplicador neste fluxo contínuo. Fala-se muito em “dar voz” a pessoas e grupos postos à margem, e em “lugar de fala”, mas indagamos: temos ouvido? Nossas atenções estão permeáveis às imensuráveis novas composições de produção de conhecimento, de subjetividade e de mundos que fatos como a Lei de Cotas e os coletivos estudantis podem viabilizar?

O artigo-ensaio deriva, portanto, de pesquisas com coletivos estudantis na educação superior e ensaia entrelaçamentos deles com o currículo. Os territórios existenciais dos múltiplos coletivos indica que a emergência destes têm construído heterotopias (Foucault, 2013) na universidade, cujos efeitos destacados são: (1) contribuição na permanência qualificada dos estudantes, (2) uma formação política consubstanciada, elemento de suma importância, dados os enfrentamentos históricos contemporâneos, e (3) uma formação profissional diferenciada, incluindo estudos e epistemologias contra-hegemônicas, para além das “ofertas” institucionais, dinamizando outras relações de poder e de afeto.

Portanto, reafirmamos que as forças que os coletivos estudantis mobilizam e as formas que as expressam em suas práticas estão produzindo currículos heterotópicos. As linhas de fuga que constroem os currículos heterotópicos apontam para uma coprodução de subjetividades e de mundos múltiplos, cujas diferenças em suas singularidades não perdem o sentido do rizoma. Logo, coletivizam-se, aquilombam-se, aldeiam-se, mas não perdem o sentido daquilo que em ampla medida todos desejam: ter suas existências compondo dignamente os encaminhamentos

históricos nas diferenças e na pluralidade, construindo um mundo que recusa projetos de morte, ao contrário, construindo mundos cujas forças vitais ativas (Rolnik, 2018) sejam potencializadas.

Referências

ALVIM, Davis Moreira. O que é um contradispositivo? **Cadernos de Subjetividade**, n. 14, p. 78-85, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernoss subjetividade/article/view/38493>. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Celia Pinto Costa, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik e. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011, 4v.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2012.

DEUSDARÁ, Bruno; ROCHA, Décio. **Análise cartográfica do discurso: temas em construção**. São Paulo: Mercado de Letras, 2021.

EZCURRA, Ana María. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto; PAULA, Maria de Fátima Costa de (Orgs.). **La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades**. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2011, p. 60-72.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. 2 ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977–1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado.

Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012a.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012b. p. 35-54.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo rei. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012c. p. 344-362.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias**. Tradução de Salma Tannus Muchail. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

HERINGER, Rosana; CARRERO, Denise (Orgs.). **10 anos da Lei de Cotas**: conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação: Ação Educativa, 2022.

HERINGER, Rosana; MACEDO, Jussara; HOURI, Monica; SILVA, Liliane. Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros - O caso da UFRJ. *In*: HERINGER, Rosana; CARRERO, Denise (Orgs.). **10 anos da Lei de Cotas**: conquistas e perspectivas. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação: Ação Educativa, 2022. p. 288-360.

HOURI, Mônica de Souza. Evasão e Permanência na Educação Superior - uma perspectiva discursiva: contribuições para o debate. *In*: Heringer, Rosana (Org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo**: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018. p. 126-151. Cadernos do LEPES - E-book.

JÚNIOR, Antônio Fernandes; SOUSA, Kátia Menezes de. Apresentação - O livro: suporte de dispositivos. *In*: JÚNIOR, Antônio Fernandes; SOUSA, Kátia Menezes de (orgs.). **Dispositivos de poder em Foucault**: práticas e discursos da atualidade. Goiânia: Gráfica da UFG, 2017. p. 13-21.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1 ed., 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos (Orgs.). **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990. p. 71-97.

MAINARDES, Jefferson. CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em educação. *In*: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Volume 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 205-210.

MORAES, Marcia. PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. *In*: MORAES, Marcia. KASTRUP, Virgínia. **Exercícios de ver e não ver**: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010. p. 26-51.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Apresentação - Currículo: conhecimento e cultura. *In*: BRASIL. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SED, ano XIX, no. 1, abril,

2009. p. 4-26. Série "Um salto para o futuro".

NOGUERA, Renato. Denúncias e pronúncias: estudos afroperspectivistas sobre infâncias e educação das relações étnico-raciais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 1-22, jun. 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulinas, 2014.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005. p. 107-130.

ROCHA, Décio. **Representação e intervenção**: produção de subjetividade na linguagem. Gragoatá, Niterói: Ed. UFF, v. 21, p. 355-372, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33231/19218>. Acesso em: 13 ago. 2024.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p. 73-101.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista - com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (Orgs.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades**. Porto: Porto, 2002. p. 35-52.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 3 ed., 2016.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Mônica Houri. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/858417612978342>.

Giovanna Nogueira Santos. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2554070019232365>.

Como citar

HOURI, Mônica. SANTOS, Giovanna Nogueira. COLETIVOS ESTUDANTIS E CURRÍCULOS HETEROTÓPICOS: linhas de fuga na educação superior. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 2, e74455, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i2.74455.