

CONRADO NEVES SATHLER
(ORGANIZADOR)

MIGRAÇÕES DISCIPLINARES E PRÁTICAS DOCENTES

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS



EDITORA
SCHREIBEN

CONRADO NEVES SATHLER
(ORGANIZADOR)

**MIGRAÇÕES DISCIPLINARES
E PRÁTICAS DOCENTES:
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS**


EDITORA
SCHREIBEN

2025

© Do Organizador – 2025

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: Freepik

Livro publicado em: 13/12/2025

Termo de publicação: TP1162025

Pareceristas: Carlos Eduardo Costa | Eliana Cristina da Silva Arambell

Revisores: Conrado Neves Sathler | Eliana Cristina da Silva Arambell

Revisão final: a(o)s autora(e)s

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S253 Sathler, Conrado Neves.

Migrações disciplinares e práticas docentes : narrativas autobiográficas / organizado por Conrado Neves Sathler. – Itapiranga: Schreiben, 2025.

120 p. ; e-book ; 16 x 23 cm.

Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-569-0 [versão impressa]

EISBN: 978-65-5440-570-6 [versão digital]

DOI: 10.29327/5719695

1. Interdisciplinaridade na educação. 2. Formação de professores - Narrativas.

3. Pesquisa autobiográfica. 4. Identidade docente. I. Título.

CDD 370.72

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

PARECERISTAS:

Carlos Eduardo Costa

Eliana Cristina da Silva Arambell

REVISORES:

Conrado Neves Sathler

Eliana Cristina da Silva Arambell



À minha companheira de vida: Nilzira.

À minha irmã, Gisele.

Aos meus irmãos, Herbert e Gustavo.

Ao Giulio e à Renata, por terem me proporcionado uma família completa.

Às minhas netas, Giovanna, Celina e Helena.

Pensar em vocês é a minha melhor parte!

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-graduação e Psicologia (PPGpsi) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD) que, por meio de recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação, custeou a publicação deste livro.

À(ao)s pareceristas e revisora(e)s convidada(o)s cujas sugestões foram essenciais para qualidade técnica dos manuscritos.

Ao prefaciador e à(ao)s colegas coautora(e)s que aceitaram nosso convite auxiliando o estabelecimento de uma rede de pesquisadora(e)s docentes que compartilharam conosco experiências migratórias (geográficas, disciplinares e tecnológicas) carregando, portanto, as marcas subjetivas do entre-lugar que afetam suas posturas pedagógicas, pesquisas, extensões. Registro, com satisfação, as universidades em que atuam: UFGD, UFMS, UNIGRAN, UEMS, UNESP, UNICAMP, IFSuldeMinas e Anhanguera Dourados, pela parceria conferida.

À(ao)s docentes da Comissão de Pesquisa da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados que acolheram o projeto deste livro e o classificaram viabilizando seu custeio.

À Profa. Dra. Eliana Cristina da Silva Arambell e ao Prof. Dr. Carlos Eduardo Costa pelos pareceres emitidos.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa TDI – Território, Discurso e Identidade – pelas contribuições diretas e indiretas, especialmente pela atuação atenta como leitora(e)s e revisora(e)s de meu texto final.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	
HISTÓRIA DE VIDA.....	11
<i>Sanyo Drummond Pires</i>	
CAPÍTULO 1	
É PRECISO (RE)COMEÇAR A VIAGEM. SEMPRE!.....	19
<i>Esmael Alves de Oliveira</i>	
CAPÍTULO 2	
REFLEXÕES DE UM PROFESSOR-ESTUDANTE (OU ESTUDANTE-PROFESSOR): INQUIETAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E TRAVESSIAS.....	27
<i>Helton Marques</i>	
CAPÍTULO 3	
SERIA POSSÍVEL UMA PSICOLOGIA SOCIAL ANTROPOLÓGICA?: BREVE RELATO DE UM PROJETO ACADÊMICO-PROFISSIONAL MARCADO POR MIGRAÇÕES.....	37
<i>Jeferson Camargo Taborda</i>	
CAPÍTULO 4	
EXU ABRE OS CAMINHOS: ENTREMUNDOS E MIGRAÇÕES EPISTÊMICAS.....	47
<i>Harryson Júnio Lessa Gonçalves</i>	
CAPÍTULO 5	
NAS REDES DA PATOLOGIA: A PSICOLOGIA E SEUS DISPOSITIVOS DE SUBJETIVAÇÃO.....	63
<i>Ezequias Freire Milan</i>	
CAPÍTULO 6	
DO JOGO PEDAGOGIZADO À PSICOLOGIZAÇÃO DO JOGO: UMA MIGRAÇÃO DISCIPLINAR BRASILEIRA?.....	71
<i>Rogério de Melo Grillo</i>	
CAPÍTULO 7	
ENTRE LETRAS, LIVROS E LIDAS.....	85
<i>Thissiane Fioreto</i>	

CAPÍTULO 8	
GAMIFICAÇÃO:	
O AVANÇO DAS TÉCNICAS EMPRESARIAIS	
SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLAR.....	93
<i>Marcelo Vicentin</i>	
CAPÍTULO 9	
TERRITORIALIDADES SOBREPOSTAS,	
INSTITUIÇÕES HÍBRIDAS E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES.....	101
<i>Conrado Neves Sathler</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	113
SOBRE A(O)S AUTORA(E)S.....	117

PREFÁCIO

HISTÓRIA DE VIDA

“Eu não tenho ódio, eu tenho memória”.

A frase acima, do memorialista Pedro Nava, indica a manutenção no tempo das significações do que foi vivenciado. Sentimentos, ideias, percepções da realidade, compreensões sobre si mesmo, compromissos, sonhos, tudo isso, passa por nós e deixa um rastro. Mas, como todo rastro, se não for seguidamente retraçado (ou no caso da frase acima, remoído), se desvanece.

Ou fica a lembrança de que havia um caminho mais ou menos por ali.

Por isso os antigos exploradores sempre se guiavam por elementos da natureza mais perenes, como rochas com formatos específicos, cachoeiras, ou marcos de pedra construídos artificialmente. Nesse sentido, o caminho mais ou menos por ali ficava um pouco para mais do que para menos, e podia ser comunicado de forma mais formal, e servir de guia.

Entre, e para além, das marcas e rumos, os caminhos sempre se fizeram também pelas experiências vivenciadas nos trajetos. Trechos de longas subidas, trechos perigosos, trechos onde podia-se avançar mais ou menos, territórios de outros povos, ou com riquezas, todos esses constituíam uma outra grafia que se somava às linhas dos mapas, que podiam ser representados por figuras ou frases nesses trechos.

Essa, porém, não era a única forma de dizer um caminho. Por mais que apareçam essas marcas e descrições formais, elas se estruturam para quem virá depois, uma ilustração que possa ser compreendida em outro momento. O tempo da descrição, por mais que aparente ser o presente do viajante está deslocado, para uma fantasia futura, no qual outro viajante também empreenderá a mesma aventura.

Já o dizer do presente no ato presente da descrição, aparece em falas meio sem sentido dentro de um quadro geral, quase como uma queixa.

Passando por minha cidade, quando ainda era uma vila estruturada nas proximidades de um destacamento militar com função de integrar indígenas ao modo de viver do colonizador, Saint-Hilaire reclama que os galos cantaram a noite inteira, prejudicando seu sono; Eschwege tece comentários contrários ao otimismo de Freireyss sobre a capacidade dos Coroados, e von Spix e von

Martius relatam o esforço em agradar dos dirigentes locais. Ou pelo menos li algo semelhante em algum lugar, como todo Rio Branquense que procura saber da história de sua cidade, não com rigor acadêmico, mas somente para se localizar em outras histórias para além dos fatos e datas narradas oficialmente.

Cito tal fato em função de que esse rememorar para além de nossa memória pessoal, esse se localizar em uma história que nos ultrapassa, não se dá em função de fatos definidos como oficiais decorrentes de sua comprovação por documentos e relatos de primeira mão. O que se é lembrado, ou entra na história, existe dentro de um sentido do que é narrado, e sempre tem uma intencionalidade, um recorte. Mas também uma repetição, como um ódio que insiste em não deixar de atuar, como memória.

Retomando Pedro Nava, agora como personagem de Afonso Arinos de Melo Franco, em Roteiro Lírico de Ouro Preto, vemos uma tentativa de retomar a viagem dos modernistas a antiga capital mineira, mas a descrição da cidade e sua história se esvai e caminha para a valorização dos fatos vividos pelos companheiros na viagem. Nos moldes de Sterne, quando narra de forma lúdica as digressões e reações aos fatos vivenciados pelo Pastor Yorick em sua viagem através de França e Itália, Melo Franco apresenta uma Ouro Preto de forma lúdica e reflexiva, mas com uma diferença em relação a Sterne. Ele conta dos seus.

A um tempo atrás a vida me puxou de volta para minha cidade, onde outrora Saint-Hilaire dormira mal por causa do cantar dos galos, e Freireyss temia pela continuação do trabalho de Marlière, onde Eugênio de Mello construiu uma praça a partir do projeto de uma praça francesa, presente de um amigo arquiteto, e nela colocou a primeira iluminação pública da cidade. A mesma praça onde na minha infância e adolescência era um espaço ao mesmo tempo público, mas também excludente, voltado para uma elite urbana branca da cidade. Após um tempo, com o avanço do processo de democratização do país, e com a maior ocupação da mesma praça escutei uma pessoa dizendo que não estava um ambiente bom lá porque havia muita gente esquisita. Quando desconsiderando o alerta fui e olhei de perto, entendi que essa gente esquisita eram a população periférica e negra da cidade. À compreensão se somou uma ironia. É que a praça se chama Vinte o Oito de Setembro, dia da proclamação da Lei do Ventre Livre.

Mas isso foi no passado, esse retorno do qual falo já foi como pesquisador, e professor em uma universidade pública, e voltei para fazer uma pesquisa. Motivado pelos contatos que emergiram de uma honraria que me foi concedida (o convite para ser membro da Academia de Letras do município, com o Eugênio de Mello que falei acima como patrono da cadeira que assumi), iniciei uma pesquisa sobre lideranças culturais, e sobre suas trajetórias de vida e trabalho em relação à suas áreas de atuação.

A pesquisa me possibilitou uma série de conclusões, além da possibilidade de justificar minha ida à minha cidade, para onde minha esposa e filho haviam voltado. Faço aqui uma pequena pausa para contar um sonho que tive logo antes desse retorno. Sonhei que via meu filho como um fantasma no meio do cerrado, sem saber onde era a casa dele. Nesse dia resolvi que retornaríamos. O fato de minha mãe ter adoecido logo depois reforçou a ideia. Eu ficaria indo e vindo até conseguir uma redistribuição para mais perto. E a pesquisa me possibilitava mais visitas. Mas possibilitou mais que isso.

Nela tentava compreender como se transmitia conhecimentos tácitos, ou seja, conhecimentos vivenciais que seria de difícil transmissão, pois se baseiam na experiência pessoal e, portanto, de difícil tradução para pessoas com outras vivências. A conclusão a que cheguei é que essa transmissão se dava a partir do ato de assumir um compromisso com uma tradição cultural, e que, somente nessa assunção que se compreendia de fato o que essa tradição cultural (e a experiência de quem veio antes ou viria depois) significava.

No entanto a pesquisa deixou uma questão. Como o compromisso era com uma tradição cultural, e não com uma comunidade específica, porque os entrevistados haviam escolhido minha cidade como espaço privilegiado para realizar seu trabalho. A partir da análise de obras (dois livros, e um CD de músicas) deles compreendi que esse compromisso se mantinha com a tradição cultural, e não era com a cidade, e se direcionava àqueles que, participantes das histórias pessoais dos pesquisados, assumiam também compromissos com as mesmas tradições culturais que eles. Suas obras, e ações, não eram para a cidade, mas para o que também aderiam a uma tradição pudessem ter voz, e serem registrados para além de seus tempos.

A própria experiência da cidade se organizava nas narrativas a partir dessas pessoas. As entrevistas realizadas com um desses sujeitos citados acima inicialmente, quando ocorreram em um lugar fechado, eram lacônicas, se restringindo a responder o que eu perguntara. Quando mudei o local da entrevista, para uma lanchonete onde o entrevistado costumava ficar a tarde conversando com amigos, na praça principal central da cidade, as narrativas mudaram de respostas às perguntas para histórias.

Eu me sentava estrategicamente de forma que atrás de mim ficava a sede da sociedade filarmônica municipal, que ele coordenara por mais de trinta anos. Então as histórias vinham. As pessoas passavam a povoar as respostas, presentificadas em relação à locais específicos, a outras pessoas e outras histórias. – “bem aqui em frente, aqui mesmo, dobrando essa esquina aqui...” - e vinha mais uma história.

As vezes era alguém que passava pelo local, e fazia alguma brincadeira com o entrevistado. – “Eu estou sendo entrevistado aqui, não sou uma pessoa

desqualificada que nem você não. Ninguém quer saber sua história” – e vinha mais uma história, na qual o objeto do demérito entrava só como mote para contar a história de um terceiro, afinal ele não importava. A presença da memória nas coisas, nos locais, nos cheiros, nas situações, tudo isso nos surgia como uma forma de contar umas histórias e silenciar outras. E se eu insistisse, desconversava.

O compositor Aduino Santos entendeu bem essa cena que narro aqui em “Triste Berrante”, quando canta:

“Mas mesmo vendo a gente, carros passando
Meus olhos estão enxergando
Uma boiada a passar”

No caso o que passava era a banda, da qual ele era o regente. E junto cada um dos músicos que tocavam com ele, o regente que o antecederam e o que o sucederam, e todos os que contribuíram de alguma forma.

Quando comecei a usar o método da história de vida para fazer pesquisas, eu achava que a produção de sentidos, e sua revisão através do processo de elaboração que a construção de um espaço de escuta indicada pelo método permitia, era o principal objetivo a ser buscado nas análises. Mas me deparei com o fato de que existem experiências que não são significáveis, se mantêm como um espaço faltante (ou superabundante), que não precisa ser preenchido, mas que move constantemente às pessoas em relação umas às outras, em negociações, ou em afastamentos e reaproximações, e que não depende somente da pessoa, mas de toda sua história, que ultrapassa muito o sujeito.

Dou um exemplo nessa mesma pesquisa citada acima. Em um momento, um entrevistado me conta duas histórias, uma sobre uma crônica que estava escrevendo sobre meu bisavô, e de uma história que envolvia uma tragédia, e, decorrente disso, ele ficara na dúvida se publicara ou não essa história (uma crônica em um jornal local). A outra mais sem subterfúgios, era sobre o irmão desse meu bisavô, figura que ele disse admirar. Entendi as histórias, e expliquei que meus compromissos eram meus, não os dos meus bisavôs, dos meus avôs, dos meus pais ou dos meus tios e meus irmãos, e que ele podia ficar à vontade para contar as histórias dele.

Cito esse caso porque para além dos sentidos produzidos, e pela descrição, através da vivência dos sujeitos, de como os fatos históricos afetaram ou foram percebido pelas pessoas, para além de um processo de elaborar seu passado, e integrar melhor sua história de vida no seu presente e futuro, a pesquisa em história de vida nos chama constantemente a uma análise sistemática de nossos compromissos, e do compromisso que temos com os que narramos na história contada (incluindo aí o próprio sujeito que conta a história e o pesquisador que o escuta).

Conto mais uma história. Duas semanas antes de ser decretada a pandemia de COVID no Brasil, e das restrições à movimentação e comércio, eu fiz uma tireoidectomia, em função de um tumor. Como minha imunidade estava baixíssima (inclusive descobri que havia algo de errado por causa de casos recorrentes de herpes zoster, doença que decorre de baixa imunidade), a minha experiência desse período foi de um receio relativamente alto. Lembro dos dias que ia fazer os exames, a porta que eu entrava para fazê-los era do lado da porta pela qual entrava o povo com COVID. Devido a esses fatos busquei ficar recluso, para garantir minha saúde e segurança.

O que quero ressaltar é que nessa história, onde apareço como um personagem principal que busca garantir a saúde (e a vida) em um momento de maior perigo, aparecem de maneira muito indireta alguns outros personagens, como os médicos, enfermeiras e atendentes do hospital onde me tratei (que por uma coincidência era do mesmo dono, e do lado, da faculdade onde eu lecionara antes por mais de três anos, na cidade onde me casei e tive meu filho). Outros não entram na imaginação da cena, como os envolvidos no transporte, alimentação, limpeza e por aí vai.

Para que muita gente pudesse ficar em casa, e contar suas histórias de reclusão e resistência à pandemia, alguns precisaram sair, e se expor ao vírus. Entregadores e profissionais da área da saúde estavam na linha de frente de um programa voltado para preservar vidas, mas expondo as suas. Na história do “Fica em casa para viver”, alguns aparecem para se disporem a morrer. Mas na história contada eles não são agentes da história. O sentido construído da narrativa não tem um compromisso com eles. Entram como Mercúcio entra na história de Romeu e Julieta, para morrer e dar sentido para uma história.

A pesquisa em história de vida nos remete muito mais do que uma produção de sentido, a criar espaços onde os discursos possam permitir que quem fala, não entre na história para morrer, ou para ser coadjuvante em outra história mais importante, da qual oferece detalhes a partir de um olhar de baixo, ou da periferia dos acontecimentos. Ela deve possibilitar que ele conte uma história da qual ele é o personagem principal, suas ações são as que estabelecem o sentido da realidade, ao invés de serem referidas a ela.

Nietzsche, em *O Nascimento da Tragédia*, afirma que quanto mais Dionísio é Dionísio frete a Apolo, mais Apolo é Apolo frente a Dionísio. Não temos nesse caso uma dialética subsuntiva, na qual os sujeitos são incorporados a um todo mais amplo, mas a uma constante dialogia na qual os sujeitos se mantêm frente a si, sem a necessidade de serem superados por um todo maior.

O mesmo acontece aqui, o sujeito que fala de si não precisa ser subsumido por um conceito mais geral. Ele deve ser mantido como singularidade, em

diálogo com outros sujeitos, outras histórias, que se entrecruzam e nos mostram um quadro mais amplo. Mas não de uma narrativa geral do qual representam partes, ou diferentes posições.

Conto aqui uma última história (por enquanto).

No momento, me preparo para voltar para minha cidade (outro pós-doutorado), para contar a história de uma instituição (um laboratório de uma universidade, que aliás, é a menos de 200 metros do colégio dessa mesma universidade no qual estudei). Eu havia encaminhado uma proposta de projeto, mas quando a proposta foi apresentada na reunião do programa (de pós-graduação), algumas pessoas de lá já me conheciam e indicaram que gostariam que eu fosse trabalhar com elas em uma área de pesquisa que eu trabalhara por muito tempo, mas da qual havia me afastado. E aceitei.

Nossos compromissos nos interpelam o tempo todo. Os compromissos que eu assumira como pesquisador, assim como todos os compromissos assumidos, não são somente meus. As pessoas se reconhecem por meio deles. As pessoas criam expectativas, em função de que seus compromissos assumidos criam compreensões da realidade que são muito difíceis de se comunicar de maneira formal, e você seria alguém capaz de entender do que se fala e do que se precisa. Os compromissos nos permitem escutar algo que é dito por outros caminhos.

Da mesma forma, ainda que eu possa me afastar das relações de compromissos familiares ou sociais dos grupos dos quais sou oriundo, alguns continuam atuando por toda vida, e por outras vidas, anteriores e posteriores à minha. O passado, o presente e o futuro fervilham todos juntos, e a construção de um entendimento do lugar que se ocupa, e dos fatos que se vivencia, não ocorrem no momento das entrevistas, ou a partir de um espaço de escuta possibilitado pelo entrevistador.

Obviamente, não se quer dizer aqui que o pesquisador em história de vida precisa ter compromissos semelhantes aos do entrevistado para poder escutá-lo, ou um “lugar de escuta” decorrente de sua própria história de vida, até porque a compreensão desse compromisso se modifica na sua interação com a vida do sujeito. E esse compromisso, o sujeito da pesquisa é que precisa ter consigo mesmo.

O compromisso necessário por parte do pesquisador é de deixar que uma história seja contada. Para além de categorias pré-definidas, ou de tipos característicos já observados, ou de qualquer compreensão geral do contexto no qual o sujeito se situe ou tenha vivenciado. Viver já é um desafio. Contar uma história de si é outro maior ainda. Um companheiro nessa viagem, pode dar apoio em momentos importantes, e até ter alguns momentos de influência na trama, até porque toda história tem mais de um personagem, que influenciam

de uma forma ou outra o seu desenrolar. Mas o caminho, quem deve decidir é quem o está trilhando.

Inclusive para remoer ódios.

Freud, na conferência “O estado neurótico comum” nos alerta sobre o risco de um compromisso radical com a superação dos estados patológicos dos pacientes, pois os arranjos entre e desejos e as defesas psíquicas, que se manifestam em sintomas que podem causar algum mal estar, poderiam remeter o sujeito, caso esses sintomas fossem substituídos por um enfrentamento direto com os problemas a eles associados, a um mal estar muito maior, além de uma série de situações de perigo.

A história de vida pode ser também ser objeto dessa preocupação por parte de quem constrói um espaço de escuta para que essa história possa ser contada. Não é o caso de confrontar o que se conta com outras histórias ou com fatos sociais registrados por outros meios. Nem mesmo de procurar ressignificações (ou tomadas de consciência) a todo custo. Umam virão naturalmente, outras não. Outros sentidos vão simplesmente mudar ao logo do processo de contar, ou mudar à medida que outros elementos, que estavam armazenados em outras memórias (pessoas ou coisas com as quais essas memórias se vinculam) entram em interação com o entrevistado.

Como explicitado na alegoria inicial do texto, o contar uma história é como seguir um caminho. Nele aparecem paisagens, situações, pessoas, fatos e sentimentos, para a maioria acontecimentos esperados, talvez algum fato inusitado, ou um caso engraçado. Refazer esse caminho pode ter um sentido diferente para quem o conta do que o de quem o registra. E isso não é um problema. As vezes caminhos se cruzam.

Sanyo Drummond Pires

CAPÍTULO 1

É PRECISO (RE)COMEÇAR A VIAGEM. SEMPRE!¹

Esmael Alves de Oliveira

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre” (José Saramago - Viagem a Portugal)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Começo por aqui, com José Saramago. Porque, antes de qualquer disciplina, antes de qualquer diploma, antes mesmo do primeiro texto acadêmico - houve caminho. Houve chão. Houve Manaus. Nesta tessitura de tom ensaístico, parto de um fragmento da obra Viagem a Portugal, de José Saramago (1991), para refletir sobre minha trajetória acadêmica e existencial atravessada por deslocamentos geográficos, disciplinares e afetivos.

A VIAGEM NÃO ACABA NUNCA!

Nascido em Manaus e atualmente professor em Mato Grosso do Sul, percorri caminhos que me levaram da Filosofia à Antropologia, da Psicologia à Saúde Coletiva. Essas migrações não foram desvios, mas parte constitutiva de um modo de habitar o conhecimento a partir das fronteiras, recusando fixações disciplinares e afirmando a interdisciplinaridade como ética do movimento. Inspirado por pensadoras e pensadores como José Saramago, bell hooks, Gloria Anzaldúa, Didi-Huberman e Ailton Krenak, proponho uma escrita que caminha, que se abre à escuta, que se faz em trânsito. Ao revisitar os passos dados, insisto na necessidade de recomençar a viagem - sempre.

¹ Agradeço a leitura generosa e atenta dos amigos queridos Marcos Nascimento e Yuri Tomaz dos Santos. Suas sugestões foram fundamentais para o amadurecimento das ideias.

“A viagem não acaba nunca.” E se Saramago diz, eu acredito. Porque há muito compreendi que a vida não se faz em linha reta. Ela dobra esquinas, pega atalhos, tropeça em bifurcações. A vida é esse rizoma que vai se desenhando enquanto andamos, e o meu, começa em Manaus, lá no Norte - não o Norte das propagandas ou do Globo Repórter, mas aquele das margens, das periferias abandonadas pelo poder público, das escolas públicas e de professoras e professores que resistem como podem.

Nasci em 1985, em uma região que não aparece no mapa do poder. Afinal, no imaginário colonial brasileiro, nem norte e nem nordeste “carregam o país nas costas”. Nasci em uma cidade cercada por igarapés, por uma periferia marcada pela violência e, apesar disso, repleta de homens, mulheres e crianças que lutam cotidianamente por uma vida digna, e por escolas públicas periféricas e precarizadas que lutavam, dia após dia, para manter a dignidade em pé. Não havia promessas – havia esperança.

Nasci manauara, e carregou até hoje essa mistura de rio, umidade e horizonte largo. Foi em Manaus que me alfabetizei, foi em Manaus que, a partir da experiência de um estudante de escola pública cercado de professoras e professores muito zelosos - apesar das precariedades institucionais -, me apaixonei por minhas professoras e professores e, conseqüentemente, pela docência. Foi em Manaus, que pude me tornar o primeiro Oliveira (sobrenome de minha família materna) a ingressar em uma universidade pública e ter curso superior.

Passados as séries iniciais e o período fundamental, aos 19 anos, após concluir o ensino médio e constituído por todo um processo formativo em escolas públicas das periferias de Manaus, carregava também o peso da dúvida: e agora? Sem dinheiro para o vestibular, o que fazer com esse sonho de estudar? Foi uma professora de filosofia, dessas que fazem do gesto cotidiano um ato revolucionário, que me ajudou a conseguir isenção da taxa de inscrição do vestibular. Mal sabia ela que seu modo de ser professora e sua paixão pelo que ensinava e o modo como ensinava, já havia definido em mim a escolha disciplinar-profissional. Inscrição realizada, prestei o vestibular, fui aprovado. Entrei. Ingressei na universidade como quem atravessa um portal, e ali me deixei levar - não como quem se perde, mas como quem se permite ser encontrado por outros saberes. Entrei como quem atravessa a mata fechada com uma bússola feita de sonhos. Sonhos que para um menino nortista, pobre e periférico, era uma utopia, um lugar inimaginado, distante.

A filosofia foi minha primeira casa fora de casa. Estudava, pesquisava (fui pibiciano - e a bolsa era fundamental para garantir minhas idas e vindas à universidade), realizava monitorias. Ali, nos corredores do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da Universidade Federal do Amazonas, aprendi a perguntar. Mas as perguntas me levavam para além. Respirava universidade

pública como quem respira o ar de uma floresta depois da chuva. Em todos esses processos, nunca estive sozinho: caronas solidárias, amigas que se dispunham generosamente a “xerocar” (ou tirar cópias, como se dizia no cotidiano da universidade) os textos das disciplinas para mim, colegas e professoras e professores que compartilhavam escuta, afetos e auxílios.

Aos 22 anos, formado, comecei a dar aula. Passei a ministrar aulas de filosofia em uma tradicional escola católica de Manaus. Mais uma vez, as mulheres professoras foram a ponte. A mesma professora que havia conseguido a taxa de isenção do vestibular para mim foi a que me oportunizou a recomendação para meu primeiro emprego. Foram praticamente dois anos de muitos afetos, afetações e aprendizados. Afinal, o que um professor pobre e recém-formado em filosofia iria ensinar para turmas de ensino médio repletas de estudantes da elite manauara? Mas havia uma inquietação que me cutucava por dentro. Como se algo dissesse: ainda não acabou.

Foi então que a Antropologia apareceu - não como uma substituição da filosofia, mas como uma travessia, uma continuidade que se abre em outras direções. Olhando em perspectiva, posso dizer que a filosofia me despertou, mas foi a Antropologia que me humanizou. A filosofia me ensinou a perguntar; a Antropologia, transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico. E relativizar muda tudo.

Essa transição, no entanto, não foi um salto mágico nem motivado apenas por um impulso subjetivo. O trânsito entre áreas foi - e continua sendo - vivido no corpo, nos deslocamentos concretos da vida, nas perguntas que não encontravam repouso em uma única disciplina. Minha entrada na Antropologia foi motivada por inquietações éticas e políticas que extrapolavam o campo da filosofia e me convidavam a adentrar experiências e mundos que não podiam ser compreendidos apenas por meio de conceitos abstratos. Posteriormente, continuei minha viagem. Nesse percurso de contínuo aprendizado e deslocamento, fui sendo atravessado pela Psicologia Social Crítica, da Educação, das Ciências Sociais e, mais adiante, pela Saúde Coletiva. As humanidades, para mim, nunca se apresentaram como territórios isolados - sempre me chegaram em forma de encruzilhadas, onde saberes se misturam, tensionam e se fertilizam. Não havia uma escolha racional sobre “qual área seguir”, mas uma exposição contínua a debates, temas e experiências que me afetavam profundamente. Era menos sobre mudar de área, e mais sobre seguir as perguntas, os corpos, os afetos, as afetações, os desejos e os modos de vida que me convocavam.

Hoje entendo esse movimento como parte de uma prática cotidiana de transitar. Um trânsito que não é apenas epistemológico, mas também existencial. Transitar entre áreas, para mim, é também uma forma de recusar cercas disciplinares e de sustentar a complexidade do mundo - um mundo que

nunca se explica todo por uma única linguagem.

Ao longo do mestrado me apaixonei pela perspectiva antropológica. Foi assim que, ao final do mesmo, fiz o que parecia um salto: fui realizar a seleção de doutorado em Antropologia Social em Santa Catarina. De Manaus para o Sul do país. Outro tempo, outro clima, outros encontros, outras lutas, outras alteridades. Mas também: outras formas de me entender, de entender o mundo, de pensar gênero, sexualidade, de me pensar como um sujeito amazônico que não era nem preto, nem branco, nem indígena. Um sujeito “sem lugar”, mas não sem sonhos e não sem desejos. Mais uma vez foi com a Antropologia que aprendi a escutar o mundo com outros ouvidos, a ver com olhos alheios, a me perder de mim mesmo para me reencontrar nas margens. Como diz Georges Didi-Huberman (2011), é preciso abrir os olhos para o que se esconde, para o que reluz na penumbra, para o que resiste no invisível.

Foi assim que caminhei. De Manaus a Santa Catarina, de um campo disciplinar a outro, de uma inquietação à próxima. Porque cada etapa concluída era apenas uma dobra no tecido do tempo. Como nos diz Saramago (1991): “O fim de uma viagem é apenas o começo de outra.” E eu seguia, sempre atravessado pelo desejo de continuar.

Ingressei no doutorado aos 25 anos, defendi a tese aos 29, já professor efetivo de uma universidade pública federal – em um momento histórico em que ainda era possível prestar concurso apenas com o título de mestre. Mas as rotas continuam se bifurcando. Fui pro interior do Mato Grosso do Sul, trabalhar em um Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em Naviraí. Depois de dois anos, após prestar novo concurso, mudo para Dourados para atuar na Universidade Federal da Grande Dourados. Passei por vagas genéricas (UFMS) até encontrar meu lugar nos estudos da Antropologia Urbana e da Saúde (UFGD). E nesse meio tempo, os afetos me levaram à Psicologia – sim, uma segunda graduação. Reaprender. Desaprender. Recomeçar. Em 2016, recomeçar não foi retrocesso. Foi resistência. Foi, como diz bell hooks (2021), um gesto radical de amor por si e pelo outro – por acreditar que o saber, quando atravessa os corpos, pode curar, pode insurgir, pode cuidar.

Acredito que em meu percurso, essas migrações disciplinares não foram desvios - foram a própria estrada. A interdisciplinaridade, para mim, não é um método: é uma condição. É a recusa da estagnação, o deslocamento como ética. Nunca me senti à vontade nos encaixes, nos rótulos, nas caixinhas com etiquetas fixas. Sempre preferi o entre, o vão, a beira. O lugar da fronteira, como escreve Gloria Anzaldúa (1999), é uma zona de perigo, mas também de criação. É ali que nascem os saberes mestiços, híbridos, insurgentes. É aí que a viagem ganha seu nome verdadeiro: não é apenas migração de área. É migração de corpo, de escuta, de linguagem. É migração de si. O saber nunca foi pra mim uma caixa

com tampa, mas sim uma rede - e me tornei essa rede (não por acaso, é um dos artefatos mais importantes entre as culturas indígenas e ribeirinhas amazônicas).

Hoje, com 40 anos, olhando pra trás, vejo mais do que um currículo: vejo um caminho feito de travessias. Vejo que fui me construindo nos entrelugares: entre Filosofia e Antropologia, entre docência e pesquisa, entre saúde e subjetividade, entre o Norte que me pariu e o Centro-Oeste que me adotou. Penso que minha itinerância é feita de costuras. Filosofia, Antropologia, Psicologia, Saúde Coletiva – tudo isso cabe em mim e ao mesmo tempo me transborda, porque nunca fui um, sempre fui muitos. Meu corpo carrega as marcas dessas migrações, e também seus encantamentos.

Para mim, as migrações disciplinares são também políticas do sensível. Porque, no fundo, o que me moveu foi o desejo de não caber. De não aceitar que me digam que preciso escolher um canto e ficar ali, quieto. Meu canto é a fronteira. Meu abrigo é o movimento. Saramago nos ensina: “É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão.” A vida acadêmica foi esse exercício de (me) ver com olhos de espanto. Ver os mesmos conceitos em novos corpos. Ver a cidade como quem lê poesia. Ver a saúde como território político. Ver o conhecimento como quem ama: com entrega.

Acredito que Saramago tinha razão. É preciso voltar aos passos que foram dados, pra traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso ver de novo - ver com os olhos de quem já caiu e levantou. De quem partiu e agora virou cidadão do mundo, porque o “princípio” não existe mais. É preciso ver com os olhos de quem insiste. “É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles.” Voltar, aqui, não é retroceder. É reencantar. É visitar não por saudade, mas por potência. É fazer da própria biografia um campo ético-político. É estudar os rastros que deixamos e os que nos atravessaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Rememoro, como sempre, com o chão.

O chão que me ensinou a caminhar antes de saber o nome dos passos.

Chão de Manaus, quente, úmido, vermelho de memória.

Chão de mercado e beira de rio, de cheiro de tucupi e voz de mãe.

Depois, os nomes vieram. Os nomes dos saberes.

Filosofia. Antropologia. Psicologia. Saúde Coletiva.

Palavras grandes, mas que, no fundo, também procuram o chão.

Procuram o corpo, o rosto, a história viva das pessoas.

Filosofia foi minha primeira pergunta.

E perguntar, talvez eu aprendi ali - com ela -

é tocar a ferida da existência com palavras que não querem respostas,
mas companhia duvidosa.

Depois veio a Antropologia, e com ela, o relativizar.

Relativizar que busca compreender as (nossas) diferenças como constituinte da vida. Que não podem ser traduzidas nem capturadas.

Um relativismo que dança conforme a alteridade.

Que sabe que o Outro é muito mais do que posso compreender.

A Psicologia entrou como quem cuida por meio da escuta.

Como quem senta do lado, sem se impor.

Como quem oferece um copo d'água no meio do deserto.

E entende que o sofrimento não é uma doença - é um sofrimento social encarnado.

Chamado de um mundo que adoce junto com quem vive nele.

E então, a Saúde Coletiva.

Não como um destino, mas como um desaguar.

Campo de confluência. Campo de travessias.

Ali onde as perguntas da Filosofia, os gestos da Antropologia

e o cuidado da Psicologia se reconhecem como parentes.

Não se confundem, mas se olham nos olhos.

É na Saúde Coletiva que aprendi que a ciência também pode ser abraço.

Que dado e dor podem andar juntos,

que tabela e testemunho não são opostos,

que a política do cuidado precisa do poema,

e que a escuta é um ato radical de justiça.

Entre perguntar, escutar e dizer,

há uma coreografia de tempos.

A Filosofia pergunta devagar.

A Antropologia, face ao Outro, chega despreziosamente devagar.

A Psicologia cuida - cuida a partir da escuta.

E a Saúde Coletiva junta os fragmentos

e tenta, entre a pesquisa e o afeto, costurar futuros a partir de uma concepção de saúde como Direito de todos e não como mercadoria.

Esses saberes, todos, me acompanham.
 Não como disciplinas empilhadas,
 mas como trilhas que se cruzam, se confundem, se perdem e se reencontram.
 Como rios que, vindos de longe, se encontram no mesmo mar.

E eu sigo.
 Com mochila leve e coração inquieto.
 Com livros, sim, mas também com histórias ouvidas nos territórios que percorri,
 com lágrimas mas também com gargalhadas nos corredores da universidade pública.

Sigo porque é preciso recomeçar a viagem.
 Sempre.
 Porque o conhecimento que não se move, endurece.
 E saber que não escuta, não cuida.

Então sigo.
 Perguntando. Escutando. (Des)Aprendendo. Compartilhando
 Acreditando que, entre os saberes e os afetos,
 é possível construir um mundo onde pensar seja também um modo de amar.

Afinal, como diz Ailton Krenak (2020, p. 25), “Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar”. E eu sigo sonhando com um saber que abraça a complexidade da vida. Um saber que caminha.

Porque a viagem - essa viagem que me constitui - não acaba nunca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANZALDÚA, G. **Borderlands/La Frontera. The New Mestiza**. San Francisco: Aunt Lute Books, 1999.

DIDI-HUBERMAN, G. **Sobrevivência dos vagalumes**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2011.

hooks, b. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante. 2021.

KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1981.

REFLEXÕES DE UM PROFESSOR-ESTUDANTE (OU ESTUDANTE-PROFESSOR): INQUIETAÇÕES, EXPERIÊNCIAS E TRAVESSIAS

Helton Marques

INTRODUÇÃO

Marcada pela constante busca de (auto)conhecimento e pelo desejo de ensinar aprendendo e aprender ensinando, minha trajetória profissional docente, desde seu início em 2007, sempre conviveu com meu percurso de formação acadêmica, mas de forma nem sempre harmoniosa. Hoje, quase 20 anos depois, encontro-me diante da possibilidade de organizar minhas inquietações por meio desta narrativa autobiográfica, a fim de compartilhar experiências de deslocamentos geográficos e migrações disciplinares que partem de minha formação em Letras, passam pela Pedagogia e chegam à Psicologia. Esse percurso formativo híbrido tem viabilizado um constante diálogo entre áreas de conhecimento complementares, que se tocam nas fronteiras e consolidam a transdisciplinaridade¹ como principal marca de minha prática docente.

Assim, com base em pensadoras e pensadores como Ecléa Bosi, com suas reflexões sobre a importância das memórias e dos afetos no processo de construção identitária; Marilena Chauí, com sua defesa de uma relação educacional mais horizontal; Edgar Morin, com sua crítica à fragmentação do conhecimento e sua teoria da complexidade; e Mia Couto, com sua poética da transformação e resistência, proponho um texto de natureza autoetnográfica, cuja principal finalidade não é simplesmente narrar episódios autobiográficos

1 Para as finalidades deste texto, adoto como referência as reflexões de Ivan Domingues, em **Multi, Inter e Transdisciplinaridade** – onde estamos e para onde vamos?. Segundo o autor, a transdisciplinaridade apresenta um escopo mais amplo, “[...] tendo como objetivo fornecer sínteses teóricas abrangentes capazes de unificar o conhecimento, a exemplo da teoria dos sistemas, do neoevolucionismo, da complexidade, do behaviorismo, do estruturalismo e do marxismo. Além dessas teorias ou correntes de pensamento, não faltaram disciplinas, ou melhor, super ou supradisciplinas, candidatas ao posto, como a antropologia, a cibernética e a própria filosofia” (Domingues, 2012, p. 15).

relativos a minha trajetória acadêmica e profissional, mas trazer à tona reflexões críticas acerca da porosidade das fronteiras do conhecimento a partir de um “olhar de dentro”, de experiências subjetivas que atestam a transdisciplinaridade como movimento constitutivo de minha formação e prática docente.

Vale destacar que, conforme Calva (2019), a autoetnografia permite ao pesquisador investigar a si mesmo como parte do campo de pesquisa, transformando a experiência pessoal em dado analítico. A escrita narrativa, desse modo, é aqui mobilizada como estratégia epistemológica que rompe com a pretensa objetividade acadêmica, consolidando a subjetividade como potência de pensamento e reflexão crítica.

Os dados que serviram de base para este texto derivam de registros pessoais, experiências de sala de aula, diálogos com estudantes e colegas docentes, além da própria memória afetiva dos momentos vivenciados como professor universitário na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e, concomitantemente, como estudante do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da UFGD. Portanto, trata-se de uma sistematização reflexiva e crítica de minhas próprias vivências como professor e acadêmico, em experiência de deslocamento geográfico, cultural e epistemológico, a fim de refletir sobre o presente – tempo de transformações, tempo de travessias.

A EXPERIÊNCIA DE VIVER NAS FRONTEIRAS: UMA TRAJETÓRIA HÍBRIDA DE DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Em março de 2023, ao chegar à cidade de Dourados para trabalhar como professor de disciplinas da área de Literatura nos cursos de Letras da UEMS, deparei-me com um contexto bastante diferente do que estava acostumado em minha cidade natal, a pequena Palmital, município do interior do estado de São Paulo, onde iniciei minha trajetória profissional docente em 2007, quando ainda era acadêmico do segundo ano do curso de graduação em licenciatura em Letras – Português/Inglês, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis.

Digo “contexto bastante diferente” devido à pluralidade de línguas e de culturas que encontrei no espaço da sala de aula, tanto na UEMS como também na UFGD, onde comecei a cursar Psicologia em maio de 2023 e a ministrar, em setembro de 2024, disciplinas das áreas de Literatura e de Língua Portuguesa nos cursos de Letras, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Educação Física e Pedagogia.

Logo no início, comecei a compreender a região de Dourados e suas imediações como uma espécie de mosaico cultural, um território que, por

natureza, desafia fronteiras: geográficas, linguísticas, sociais e pedagógicas. Essa configuração foi, desde o começo, um convite para ressignificar a minha prática docente, uma vez que, tanto na UEMS como na UFGD, encontrei desafios e oportunidades de entrelaçar teoria e prática, crítica e afeto, especialmente por me encontrar diante de turmas compostas por estudantes brasileiros – de várias regiões do país e de distintas etnias indígenas – e por estudantes internacionais, sobretudo venezuelanos, haitianos e de países africanos lusófonos.

Em cada turma por que passei, pude conhecer algumas realidades de pessoas que chegavam às aulas após turnos exaustivos de trabalho, às vezes justificando terem faltado em alguma aula devido à alteração na escala semanal da empresa ou devido à troca repentina de turno com algum colega. Percebia em nossas interações que o português que falavam estava em construção – uma construção viva e vibrante, porém desafiadora, o que instaurava uma barreira a ser superada, principalmente por mim enquanto professor, preocupado em entender as situações relatadas e em me fazer claro em minhas ponderações e ensinamentos no exercício da função.

Foi então que revisei Paulo Freire, estudado com profundidade ao longo de minha graduação em Pedagogia, também pela UNESP de Assis, e suas palavras encontraram um novo sentido para mim: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Isso exigia abrir mão de parte do “controle” da aula, a fim de viabilizar que os estudantes trouxessem suas vivências, que falassem de seus desafios, e que suas vozes não fossem apenas admitidas pela turma, mas ouvidas, sentidas e consideradas como saberes legítimos.

Na mesma esteira de Freire, a defesa da filósofa Marilena Chauí por uma relação educacional mais horizontal reverberava em cada aula ministrada. O novo contexto de trabalho, marcado pela convivência de múltiplas línguas e culturas, em uma cidade localizada em uma região de fronteira com outro país, no caso, o Paraguai, exigia uma nova dinâmica pedagógica, na qual

o diálogo é ponto de chegada e não ponto de partida, [e] só se torna real quando o trabalho pedagógico termina e o professor encontra-se com o não-aluno, o outro professor, seu igual. É preciso aceitar a assimetria com rigor para não forjar a caricatura do diálogo e exercer disfarçadamente a autoridade. Ausência de diálogo não significa presença da autoridade: o lugar do professor está vazio, pois seu ocupante ali se encontra para deixá-lo através de seu próprio trabalho. Ao professor não cabe dizer “faça como eu”, mas “faça comigo” (Chauí, 2016, p. 257).

A abordagem dialógica e o acolhimento empático em sala de aula para me colocar “junto com”, e não simplesmente “diante de”, exigiam prática diária de um professor acostumado a lidar com estudantes locais, oriundos de uma

classe social mais abastada. A mudança de olhar pedagógico para o novo público não foi um processo fácil e imediato, pois me encontrava diante de situações desafiadoras, inéditas para mim, como, por exemplo, lidar com dificuldades de aprendizagem devido a barreiras linguísticas e culturais vivenciadas por estudantes de etnias indígenas, sobretudo Guarani-Kaiowá e Terena, e de países de língua espanhola.

Amparei-me, então, em conteúdos que estudava no curso de Psicologia, como os processos psicológicos básicos e as principais teorias de aprendizagem, lembradas da época de minha formação em Pedagogia, mas agora sob um novo prisma – o da ciência da Psicologia. Esse contato com outra área de conhecimento – não na perspectiva de professor, mas de estudante – possibilitou-me ressignificar o meu olhar pedagógico e transformar minha prática docente, tornando-a mais interativa, acolhedora e transdisciplinar.

A partir de então, percebi que ser professor e estudante ao mesmo tempo — ou melhor, professor-estudante — significa habitar uma zona ambígua de saberes e identidades. Essa experiência que tenho vivido não se resume a uma simples acumulação de funções ou papéis, mas configura uma travessia constante entre ensinar e aprender, entre produzir conhecimento e ser atravessado por ele, entre assumir autoridade e reconhecer a própria vulnerabilidade diante do desconhecido.

Essa condição híbrida inaugura um espaço liminar, marcado por tensões e potencialidades, onde os papéis se confundem, se questionam, mas, sobretudo, se complementam. Assumir essa identidade híbrida é também um convite à reflexão sobre a natureza da educação, da universidade pública e dos processos de formação intelectual, afetiva e ética que as permeiam.

Dessa forma, a articulação entre Letras, Pedagogia e Psicologia não é apenas uma estratégia acadêmica, mas um compromisso ético e político que vem orientando minha atuação docente no ensino superior. Vale destacar que esse movimento transdisciplinar me desafia a repensar constantemente minhas práticas, a ampliar meus horizontes e a (re)construir saberes que dialoguem com a complexidade do mundo contemporâneo e as necessidades dos sujeitos em formação.

O filósofo francês Edgar Morin (2004) nos lembra que a complexidade da vida e do conhecimento exige uma postura que ultrapasse as fronteiras do pensamento linear e simplificador, sustentando uma crítica incisiva à fragmentação dos saberes e uma defesa da necessidade de compreensão da vida com mais abrangência e profundidade.

De acordo com Morin,

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. [...] Efetivamente, a inteligência — que só sabe separar — fragmenta o complexo do mundo em pedaços, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão de longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais profundos constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos (Morin et al, 2004, p. 13-4).

Ao longo de minhas experiências acadêmicas, essa ideia tem se confirmado a cada dia, pois estar simultaneamente nas posições de ensinar e de aprender tem me proporcionado assumir a complexidade das relações humanas, a porosidade das fronteiras epistemológicas e a artificialidade da separação dos saberes em detrimento de sua circulação nos mais variados contextos em que esses processos acontecem. “Assim uma disciplina não é suficiente para dar conta de todos os problemas tocantes a ela, pois há noções que circulam e, com frequência, atravessam clandestinamente as fronteiras, sem serem detectadas pelos alfandagueiros” (Morin et al, 2004, p. 24).

Atravessado por essa perspectiva, ora experiencio estar à frente da sala de aula, ministrando “Laboratório de textos científicos”, disciplina da área de Letras, em cursos de outras áreas, como Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Educação Física e Pedagogia; ora vivencio a experiência de estar do outro lado, sentado em uma carteira de estudante em meio a outros acadêmicos para assistir a uma aula de “Psicologia da Personalidade” ou de “Corpo, Saúde e Sexualidade”, por exemplo, que integram a matriz curricular do curso de Psicologia da UFGD.

Trata-se de um movimento dinâmico, e o aprendizado ocorre em ambas as direções. Por isso o jogo de palavras “professor-estudante” ou “estudante-professor”, para evidenciar que não há uma hierarquia fixa, pois não se trata de uma soma simples de responsabilidades, mas de um modo de ser na academia que exige fluidez, resiliência e abertura.

Essa experiência de ser/estar professor e estudante concomitantemente tem atravessado minhas áreas de atuação – Letras, Pedagogia e Psicologia –, formando um entrelaçamento transdisciplinar que enriquece e complexifica ainda mais essa travessia constituída por migrações disciplinares e articulação de conhecimentos. Em cada uma dessas áreas, encontro saberes que dialogam e se tensionam, iluminando diferentes facetas do que significa educar e aprender com autonomia no contexto universitário.

O cotidiano acadêmico na UEMS e na UFGD tem sido palco dessa dialética entre ensinar e aprender, entre experiência prática e reflexão teórica.

O desafio é, certamente, equilibrar essas dimensões, mantendo o compromisso ético com a formação dos estudantes e, simultaneamente, a abertura para o próprio crescimento como pesquisador e sujeito aprendiz. Dessa forma, trata-se de uma experiência marcada pelo entrelaçamento de saberes que transcende a fragmentação disciplinar tradicional.

Nas minhas travessias acadêmicas, os campos de pesquisa em Letras, Pedagogia e Psicologia não aparecem como ilhas isoladas, mas como territórios em diálogo constante, onde conceitos, práticas e desafios se cruzam e se iluminam mutuamente. A área de Letras, por exemplo, me chama a atenção pela riqueza da linguagem, pela multiplicidade de vozes e pela potência dos textos em dar forma à complexa experiência humana e social, principalmente se considerarmos textos de natureza literária, foco de minhas pesquisas durante o Mestrado e o Doutorado em Literatura pela UNESP de Assis.

Vale destacar que o estudo da língua e da literatura não se limita ao domínio técnico ou estético, uma vez que abre janelas para compreender construções culturais, identidades e narrativas que atravessam diferentes grupos sociais. A linguagem, nesse sentido, é um meio fundamental para a produção e circulação de sentidos.

A área da Pedagogia, por sua vez, amplia essa perspectiva ao focar na educação como prática social e política que se consolida por meio de construções discursivas. Dentre suas principais atividades, a Pedagogia questiona as condições em que o ensino acontece, as relações de poder que permeiam a sala de aula e a universidade, e as possibilidades de construir processos formativos emancipatórios.

Por fim, a Psicologia acrescenta a dimensão da subjetividade, dos processos internos e das dinâmicas emocionais que participam no processo de aprender e ensinar. Compreender os aspectos psíquicos e emocionais envolvidos na relação pedagógica é essencial para criar ambientes de ensino acolhedores que promovam o desenvolvimento integral do sujeito. Essa perspectiva me ajuda a perceber que a educação é também um espaço de encontros afetivos, construção de identidades e superação de desafios pessoais e sociais.

Essa articulação transdisciplinar tem me permitido transitar entre os saberes das diversas áreas do conhecimento sem reduzi-los a um único esquema, reconhecendo suas especificidades e a necessidade do diálogo constante, a fim de promover esclarecimento mútuo e uma visão menos rígida acerca da complexidade de questões humanas trabalhadas em sala de aula.

Mia Couto (2006), com sua escrita poética e crítica, inspira essa visão mais abrangente e plural, valorizando a complexidade, a diversidade e a potência da articulação propositiva das diferentes áreas do saber. Assim como

seus personagens atravessam desafios e se reinventam, cruzando fronteiras geográficas e culturais para reconstruírem suas identidades, considero minha jornada profissional um processo inacabado e inacabável, repleto de obstáculos, mas (ou por isso) fonte de crescimento e criação de sentido.

Tais obstáculos originam-se, muitas vezes, da divisão tradicional entre áreas do conhecimento, que se reflete nas estruturas institucionais e nos modos de pensar e agir no cotidiano acadêmico. Diante disso, é preciso lutar contra o reducionismo e o isolamento para construir pontes que favoreçam a integração dos saberes e reconheçam a transdisciplinaridade como movimento intrínseco ao contexto educacional no século XXI. A resistência que ainda permanece é, entretanto, terreno fértil para cultivar inovação e criatividade, essenciais para responder aos desafios contemporâneos da educação superior.

Vivenciar tais dilemas na fronteira entre ser professor e ser estudante ao mesmo tempo e na mesma universidade significa, para mim, habitar um espaço de complexas inquietações identitárias, pois não se trata apenas de acumular funções, mas de enfrentar os desafios de uma existência acadêmica que rompe com categorias fixas e exige constante negociação entre papéis que muitas vezes parecem contraditórios.

Essa condição híbrida de professor-aluno ou aluno-professor expõe questões fundamentais sobre o que faço e como me reconheço dentro do ambiente universitário. Ser professor implica uma posição de autoridade em sala de aula e responsabilidade sobre o processo de ensino e aprendizagem, enquanto ser estudante implica vulnerabilidade, abertura e receptividade ao novo. Essa coexistência provoca uma reflexão permanente sobre os limites e as potencialidades de cada papel e seus aspectos identitários mais intrínsecos.

Ecléa Bosi (1994), em suas investigações sobre memória e subjetividade, destaca que a identidade se constrói na narrativa que fazemos de nós mesmos, permeada por afetos e experiências vividas. A autora destaca que as memórias não são meros registros do passado, mas formam a trama afetiva que dá consistência à identidade. E a universidade é, por excelência, um espaço onde essas memórias se atualizam e reconfiguram constantemente, em contato com novas experiências e desafios.

Nessa perspectiva, minhas memórias acadêmicas carregam marcas de afetos variados – admiração por mestres inspiradores, angústias diante de dificuldades, alegrias nas conquistas compartilhadas – além de representar uma trama de encontros e desencontros, sucessos e dificuldades, que continuamente reconstruem quem sou enquanto sujeito em (trans)formação. Esses afetos constituem componentes essenciais da prática pedagógica, pois influenciam diretamente a relação entre professor e estudante e a qualidade do ambiente de aprendizagem.

A Psicologia Educacional, importante lembrar, aponta para a importância de um clima afetivo positivo, que acolha as emoções e promova vínculos entre os sujeitos, facilitando a construção do conhecimento e o desenvolvimento pessoal. Construir esse ambiente acolhedor exige sensibilidade e atenção às singularidades de cada estudante, bem como o reconhecimento das próprias limitações e vulnerabilidades enquanto professor. É nesse ponto que a condição híbrida — professor-estudante / estudante-professor — oferece um diferencial valioso, possibilitando maior empatia, fruto da experiência fronteiriça entre ensinar e aprender.

A partir desse entendimento, procuro, então, criar espaços em que o erro seja compreendido como parte legítima do processo de aprendizagem, em que o diálogo seja valorizado, e as diversas vozes possam ser ouvidas e compreendidas. Na área da Educação, o mundo contemporâneo exige capacidade para lidar com essa diversidade, constituída por contradições, incertezas e inquietações identitárias, aspecto indissociável da Pós-Modernidade, contexto em que, segundo Stuart Hall,

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, por meio do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (Hall, 1998, p. 12).

Assim, a identidade híbrida de professor-estudante / estudante-professor é marcada por desafios, mas também por potencialidades. É necessário, então, lidar com a pressão de conciliar responsabilidades, expectativas e desejos muitas vezes conflitantes. Gestão do tempo, equilíbrio emocional e manutenção da motivação são questões recorrentes que exigem estratégias de (auto)cuidado, resiliência e reconhecimento, por parte das instituições, das contribuições que professores que estudam — ou estudantes que ensinam — podem oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minhas experiências na UEMS e na UFGD, atravessadas por inquietações, articulações disciplinares e dimensões afetivas, realizam-se como um processo de constantes desafios e aprendizagens. Ao longo desta reflexão, procurei compartilhar como minha condição híbrida de professor-estudante ou estudante-professor se manifesta em minha vida acadêmica, delineando as

tensões, descobertas e potenciais que emergem do trânsito por diferentes papéis e do diálogo constante entre áreas do conhecimento.

A interlocução com os referenciais teóricos – Ecléa Bosí, Marilena Chauí, Edgar Morin e Mía Couto – tem iluminado diferentes aspectos dessa jornada, desde a construção das identidades até a complexidade do conhecimento e a dimensão poética da transformação. Esses diálogos confirmam que a universidade é um espaço de pluralidade e complexidade, que demanda de seus sujeitos uma postura crítica, ética e aberta à transdisciplinaridade.

No plano prático, a articulação transdisciplinar entre Letras, Pedagogia e Psicologia tem me proporcionado uma experiência profissional fundamental para superar a fragmentação do saber e desenvolver uma prática pedagógica que dialogue com as necessidades reais dos estudantes e, por extensão, da sociedade. Essa integração, embora desafiadora, é também um convite à criatividade e à inovação pedagógica, que valorizem o diálogo entre saberes distintos e a diversidade de experiências.

As inquietações identitárias e os desafios afetivos que acompanham a condição híbrida são parte integrante desse processo e precisam ser reconhecidos como elementos que enriquecem a formação acadêmica e profissional. A aceitação da complexidade e fluidez da identidade é uma aprendizagem crucial para construir uma atuação docente ao mesmo tempo comprometida, séria e flexível.

A dimensão afetiva e a memória, por sua vez, configuram o campo relacional onde o ensino e a aprendizagem ganham sentido e potência. Cultivar ambientes acolhedores, que valorizem diálogo, erro e construção coletiva do saber, é um imperativo ético para a universidade pública e para a formação de sujeitos críticos e humanos.

Como nos lembra Mía Couto (2006), com sua sensibilidade poética, a formação é um processo contínuo, que exige coragem para atravessar territórios desconhecidos e reinventar-se. Essa metáfora da travessia tem acompanhado minha trajetória e orientado minha prática, a fim de contribuir para uma universidade mais acolhedora, humana e crítica.

A experiência de professor-estudante e estudante-professor na UFGD, especificamente, se apresenta não apenas como um percurso individual, mas como uma microfísica do processo de transformação que a universidade pública deve reconhecer como inerente a sua própria natureza plural e universal. Valorizar essa condição híbrida é, portanto, um passo importante para a construção de uma educação superior comprometida com a diversidade, justiça e complexidade do mundo contemporâneo.

Hoje, ao cursar Psicologia na mesma instituição em que trabalho como professor da área de Letras e de Pedagogia, sinto-me mais comprometido com uma

educação que seja, de fato, inclusiva, plural e emancipadora, além de estar mais consciente de que as fronteiras porosas entre as distintas áreas de conhecimento são repletas de constantes desafios, mas também de potencialidades.

Assim, educar é sempre colocar-se em movimento, é “estar sendo” sem nunca “estar pronto”. E eu sigo, inacabado, entre culturas e fronteiras, com o coração tranquilo e a mente aberta para o que ainda está por vir...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CALVA, S. M. B. (ed.). **Autoetnografia: uma metodologia cualitativa**. Aguascalientes: Universidad Autonoma de Aguascalientes, 2019.

CHAUI, Marilena. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em <<https://revistas.usp.br/ep/article/view/114094/111992>>. Acesso em 9 ago. 2025.

COUTO, Mia. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

DOMINGUES, Ivan. Multi, Inter e Transdisciplinaridade – onde estamos e para onde vamos?. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 7, n. 2 – pp. 11-26, 2012. Disponível em <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/6858/4961>>. Acesso em 11 ago. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MORIN, Edgar; PENA-VEGA, Alfredo; PAILLARD, Bernard. **Diálogo sobre o conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2004.

SERIA POSSÍVEL UMA PSICOLOGIA SOCIAL ANTROPOLÓGICA?: BREVE RELATO DE UM PROJETO ACADÊMICO-PROFISSIONAL MARCADO POR MIGRAÇÕES

Jeferson Camargo Taborda

INTRODUÇÃO

Nestas breves páginas tentarei apresentar um pouco da minha trajetória acadêmica e profissional e, ao mesmo tempo, demonstrarei como o campo da Psicologia Social e da Antropologia podem se cruzar e se complementar. Ao fazer isto a partir de uma narrativa autobiográfica, me sinto implicado em discorrer sobre minhas experiências migratórias não apenas entre essas duas áreas de estudos como também das minhas vivências entre duas cidades: primeiro capital-interior e depois interior-capital.

Apesar de se tratar de uma perspectiva autobiográfica, os acontecimentos narrados podem ser interessantes para demonstrar as diversas mudanças que podem surgir ao longo da carreira de pesquisador e docente. Para tanto, me aproprio aqui da noção de projeto, tal como elaborada por Gilberto Velho: “o projeto não é um fenômeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito histórica e culturalmente” (Velho, 2013, p. 101).

Para dar conta de narrar esse projeto pessoal-profissional que recém completou vinte anos, acredito que vale a pena iniciar com minha entrada na graduação em Psicologia. Faço isso para evidenciar como a carreira acadêmica, mesmo não planejada, foi decorrente dos efeitos dos bons encontros, para falar aos moldes de Espinosa (2014), ao longo desta trajetória. Depois, narro minha experiência no mestrado e doutorado em Psicologia ao mesmo tempo em que relato minha experiência docente que abarca migrações para uma cidade do interior do estado de Mato Grosso do Sul. Num segundo momento, após o

advento da pandemia, apresento um pouco do meu percurso em um segundo mestrado, em Antropologia, meu credenciamento em programa de pós-graduação em Psicologia e meu retorno para a capital.

UMA JORNADA NÃO PLANEJADA, MAS MUITO BEM ACOMPANHADA

Minha entrada no universo acadêmico foi tardia, com 24 anos. Quando terminei o ensino médio aos 17 anos, sequer fazia noção do que era uma faculdade e, como sempre estudei em escolas públicas, nunca imaginei qualquer tipo de projeto em relação a isso. Somente sete anos depois, devido à necessidade de melhorar de situação e vendo outros jovens cursando faculdade, fui atrás de um cursinho pré-vestibular. Em 2004, prestei vestibular e entrei no curso de Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no período noturno. Lá estava eu, o primeiro da família a realizar um curso superior.

Apesar da variedade de áreas da Psicologia, as disciplinas que mais me chamaram a atenção durante o curso foram as ligadas à Ciências Sociais e Psicologia Social, na qual realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), orientado pela professora Dra. Jacy Curado, hoje amiga e colega de trabalho. Seu nome é importante na minha formação, pois graças ao contato com sua perspectiva feminista é que se forjou em mim um olhar atendo às questões de gênero.

Com exceção da Psicologia Social, uma coisa que me incomodava bastante no curso era a grande ênfase dada ao campo das psicopatologias. Acredito que de forma intuitiva já percebia que as dimensões culturais e sociais ficavam em segundo plano, o que me fazia recorrer às leituras de outras áreas como Filosofia e Ciências Sociais. Hoje entendo que esta aproximação da Psicologia ao modelo biomédico não é fortuita, mas faz parte da própria constituição da área (Bernardes; Hillesheim; Souza; Marques, 2016).

Concluí a graduação em julho de 2009, mas não me sentia empolgado em atuar. Como havia me identificado com a pesquisa, em janeiro de 2010, eu estava matriculado no mestrado de Psicologia da mesma universidade. Pelo fato de a ênfase ser em Psicologia da Saúde, temia que o curso fosse maçante e pouco interessante, imaginando que seria voltado apenas à dimensão biomédica. Contudo, graças à orientação da professora Dra. Anita Guazzelli Bernardes, compreendi que a saúde não se restringia à “ausência de doenças”, pois implica na própria produção da vida (Bernardes; Hillesheim; Souza; Marques, 2016).

Apesar do curto período do mestrado, foram estes dois anos que decidiram minha trajetória profissional e pessoal. Tanto por despertar meu interesse pela pesquisa quanto por me fazer compreender as articulações entre a Psicologia Social e as Ciências Sociais, e em especial a Antropologia.

Como ensina o historiador Robert Farr, no final do século XIX ainda não havia uma fronteira definida entre Sociologia, Antropologia e Psicologia, apenas Ciências Sociais. Tal divisão teria ocorrido somente no início do século XX com o lançamento de obras que passaram a demarcar fronteiras teóricas e metodológicas assim como a criação dos primeiros cursos de graduação e de pós-graduação (Farr, 2013).

Um exemplo da conexão entre estas áreas provém do próprio Wilhelm Wundt, fundador do primeiro laboratório de Psicologia Experimental, em Leipzig, Alemanha, considerado marco fundador da Psicologia Moderna. Entre 1879 e 1900, ele se dedicou à Psicologia Experimental estudando o que chamou de processos mentais básicos, percepção, sensação e atenção, utilizando o polêmico método da introspecção. Percebendo as limitações dessas pesquisas ele embarca, entre 1900 até o fim de sua vida em 1920, naquilo que ficou conhecido como Psicologia dos Povos. Apesar de não estar propriamente dentro de uma perspectiva antropológica, Wundt entendeu que somente estudando as dimensões políticas, religiosas e culturais seria possível compreender melhor os chamados processos mentais superiores como a linguagem e o pensamento (Farr, 2013).

Outro exemplo de articulação entre Psicologia Social e Ciências Sociais foi o caso do estadunidense George Mead, ex-aluno de Wundt. Em 1900, ele foi professor do primeiro curso de Psicologia Social no programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade de Chicago. Mead ficou mundialmente conhecido por lançar as bases do Interacionismo Simbólico, uma das primeiras vertentes sociológicas da Psicologia Social (Álvaro; Garrido, 2006).

No campo da Antropologia, convém citar Gilberto Velho (2013, p. 49) que defendia que “toda Psicologia é social” apontando a necessidade das investigações articularem o universo micro e cotidiano dos sujeitos em conjunto com as questões estruturais e políticas que os atravessam.

O mestrado me fez compreender que aproximar a Psicologia Social e as Ciências Sociais poderia ser algo muito potente. Entendo, tal como argumentam Álvaro e Garrido (2006) o valor da existência de duas grandes vertentes de psicologias sociais: uma interessada nos aspectos cognitivos e particulares, denominada como Psicologia Social Psicológica, e outra cujo interesse recai sobre os mesmos interesses das Ciências Sociais, por isso chamada de Psicologia Social Sociológica. É a esta última que me alio.

Foi nesta perspectiva que concluí meu mestrado, em 2012. Esta dissertação foi minha primeira aproximação com a cartografia. De forma resumida, a cartografia é a proposta teórica-metodológica desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari que trata do acompanhamento de processos a partir das linhas

de força e de subjetivação que os compõem (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Na minha dissertação, procurei investigar como certo modelo de família nuclear se tornou um discurso hegemônico tanto dentro quanto fora da academia. Para tanto, analisei diferentes materialidades que me levaram a duas grandes linhas: uma passando pelas Políticas Públicas de Saúde, em específico a política do Estratégia de Saúde da Família, e outra pelas Políticas de Assistência Social, no caso o Bolsa Família (Taborda, 2012).

Apesar das discussões teórico-metodológicas estarem centradas na cartografia, também me inspirei na Antropologia Simétrica, desenvolvida por Bruno Latour (1994). Sua noção de simetria generalizada, por exemplo, demonstra como humanos e não-humanos estão agenciados de tal forma que a subjetividade só pode ser entendida a partir dessas conectividades. Tal perspectiva foi fundamental tanto para eu compreender melhor a cartografia quanto para forjar em mim uma perspectiva “monista” em estudos futuros, conforme se verá.

Foi graças a conclusão do mestrado que, em 2013, passei em um processo seletivo para professor substituto no curso de Psicologia da UFMS do campus de Paranaíba, cidade situada a 400 quilômetros da capital - Campo Grande -, onde sempre residi. Para trabalhar, precisava viajar semanalmente, pois meu segundo filho tinha menos de um ano de idade e o primeiro filho tinha apenas 5 anos. Foi muito difícil conciliar a vida familiar com o trabalho, mas ao mesmo tempo extremamente gratificante.

Apesar do contrato temporário durar poucos meses, entre julho a dezembro de 2013, foi uma experiência tão intensa que redefiniu todo meu projeto de vida, tal como conceitua Gilberto Velho (2013). Eu havia tido outras experiências de docência, algumas bastante frustrantes por sinal, mas compreendi que dali em diante meus esforços seriam para ingressar no ensino público superior.

O ano de 2014 foi ainda mais intenso, pois ao mesmo tempo em que entrava para o doutorado em Psicologia da UCDB, havia passado no concurso para professor efetivo do curso acima mencionado. Naquele mesmo ano, nossa família se mudava para Paranaíba. Como ainda cursava os créditos do doutorado, continuei com viagens semanais, mas no sentido inverso, agora do interior para a capital. Eis o primeiro grande processo de migração que eu vivenciaria.

Na pesquisa do doutorado em Psicologia fortaleci meus laços com a Antropologia. O projeto inicial, derivado da dissertação, propunha investigar os modos de circulação da figura do Agente Comunitário de Saúde pelos territórios da cidade. Era uma forma de aliar a pesquisa realizada no mestrado com a supervisão de estágio de minha prática docente. Apesar destes estudos iniciais apontarem a cidade como parte fundamental do objeto de estudo que

eu construía, a temática dos Agentes de Saúde logo me cansou. Como meus incômodos com a Psicologia, rapidamente percebi que as leituras e os debates estavam quase sempre atrelados às perspectivas biomédicas, algo que não me animava e parecia deixar muita coisa de fora.

Estava em fase de adaptação na nova cidade e no trabalho e ainda precisava definir melhor meu objeto de estudo. Nestas idas e vindas entre o interior e a capital, a estética das duas cidades me chamava a atenção. Enquanto as paredes e muros de Campo Grande eram preenchidos por muitos grafites e pichações, minha nova cidade pouco tinha.

Na época eu e mais dois amigos estávamos empolgados com as intervenções realizadas por Banksy (2012) e fazíamos algumas colagens em um estilo parecido. Pouco a pouco isso me levou a repensar os intercessores da minha pesquisa, para usar um conceito de Deleuze (1992). Enquanto a circulação dos Agentes Comunitários de Saúde se fazia por caminhos burocráticos, a figura dos pichadores transitava e interpelava toda a cidade. Pode-se dizer, conforme Latour (1994), que os pichadores compõem múltiplas redes que são ao mesmo tempo discursivas, coletivas e políticas.

Assim, como figura errante e desgarrada, começava a perceber que seria muito mais potente fazer discussões sobre a cidade. Com a aval da orientadora, passei a seguir esta pista, mesmo sem ter ideia de para onde ela me levaria, algo que é próprio da perspectiva cartográfica (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

Ao mesmo tempo em que me debatia com a construção da pesquisa, sentia muita dificuldade em compreender a perspectiva cartográfica de Deleuze e Guattari e passei a estudar algumas de suas referências. Primeiro foi Nietzsche, pois sabia que havia sido uma importante base teórica para campo pós-estruturalista (Peters, 2000). O problema é que este autor era igualmente complexo e enquanto abria certos caminhos tornava obscuro inúmeros outros. Depois de muitas leituras e estudos, pouco a pouco descobri que uma referência comum e muito presente nos textos de Deleuze, Guattari e Nietzsche havia sido o filósofo Bento de Espinosa. A descoberta do monismo espinosista não apenas mudava o rumo da pesquisa quanto corroborava com a Antropologia Simétrica de Latour, que tanto me atraiu.

Diferente dos psicologismos tradicionais, o conceito de afeto para Espinosa (2014) diz respeito a algo material, corporal e coletivo. A prática da pichação afeta a cidade, mas isso só ocorre porque ela o afetou antes. A tese passou a ser o uso dos afetos, principalmente no que ele produz de efeitos. No início até pensei em realizar entrevistas com praticantes, mas depois percebi que não era isso que me interessava. Parecia muito mais interessante investigar quais redes políticas-sociais-discursivas eram agenciadas (Latour, 1994) e quais

os afetos eram produzidos na cidade. Foi daí que acabei por definir que o objeto de análise seriam as notícias sobre a prática da pichação.

Além das cinco matérias e seus devidos comentários, também acabei por transformar a própria tese numa espécie de jornal. Parte desta ideia foi inspirada no próprio Latour:

[...] as páginas de Economia, Política, Ciências, Livros, Cultura, Religião e Generalidades dividem o layout como se nada acontecesse. O menor vírus da AIDS nos faz passar do sexo ao inconsciente, à África, às culturas de células, ao DNA, a São Francisco (1994, p. 08).

A ideia de escrever a tese no formato de jornal tinha, de certo modo, uma inspiração da Antropologia Simétrica sobre as inúmeras conexões que a pichação articulava pela cidade. A partir daí comecei a ler e estudar alguns trabalhos de Antropologia Urbana, pois entendi que era uma das principais áreas que estudavam o fenômeno da pichação. O trabalho antropológico de Pereira (2005) “As marcas da cidade: a dinâmica da pichação em São Paulo” foi a pesquisa acadêmica que me iniciou neste campo. Igualmente relevante foi a dissertação de Souza (2007) sobre a prática da pichação carioca versando sobre as controvérsias envolvidas nos usos dos *sprays*. Por fim, outro trabalho importante foi Cidade de Muros, da antropóloga Teresa Pires do Rio Caldeira (2011), que discute as tensas relações entre cidadania, segregação e violência na cidade de São Paulo. Em suma, o campo da Antropologia Urbana ainda me acompanhou durante um tempo¹.

Além das leituras dedicadas à pesquisa, eu também me oferecia para ministrar a disciplina Antropologia. Como nunca tive aula de uma disciplina específica, aproveitei que no curso de Psicologia onde eu lecionava tinha essa matéria para me aprofundar no campo.

Em dezembro de 2017, consegui defender a tese de doutorado (Taborda, 2017). Para além da questão do diploma, o que era uma necessidade para a carreira docente, foi uma experiência muito gratificante. Para mim ficou nítido que a Psicologia Social articulada com as discussões da Antropologia pode tornar as pesquisas mais interessantes e potentes.

Entre 2018 a 2020, estive envolvido com a coordenação do curso de Psicologia e também com o coletivo que estive à frente no Conselho Regional de Psicologia. Apesar de terem sido experiências importantes que valem a pena mencionar, me distanciei da pesquisa. Com a pandemia da COVID-19 isso se agravou. O obscurantismo científico que assistíamos semanalmente naquele

1 Mesmo depois do doutorado, outras leituras que fiz da Antropologia Urbana e que vale destacar foram a obra O fenômeno urbano de Otávio Velho (1973) e Um Antropólogo na Cidade de Gilberto Velho (2013).

governo tenebroso me deixava muito desanimado e sem motivação nenhuma para escrever ou pesquisar.

No início de 2021, quatro anos depois de finalizado o doutorado, me vi bastante distanciado das atividades de pesquisa. Nosso campus, pequeno e isolado, não dava nenhum sinal de mudança para qualquer atividade voltada à pós-graduação. Tudo isso me incomodava bastante. A pandemia ainda permanecia e, por morar no interior, via com interesse o aumento de atividades remotas sendo oferecidas. Foi neste período que encontrei o oferecimento de atividades de pós-graduação sendo ofertadas online.

Como eu tinha um projeto de pesquisa pendente e que se arrastava desde 2018, resolvi prestar o processo seletivo para o Mestrado em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFDG). Foi com grande alegria que soube da aprovação. Tive como orientador o professor Dr. Esmael de Alves Oliveira com quem também fiz ótima parceria. Diferente do doutorado, o projeto agora era derivado das atividades de extensão com um grupo de acolhimento a familiares de pessoas LGBTQIAPN². A pesquisa buscou cartografar como as pessoas agenciam e se posicionam frente a saída do armário, ou seja, problematizava os dilemas envolvidos na revelação da orientação sexual. A orientação epistemológica articulou a cartografia com a Antropologia das Emoções. No campo da Psicologia esse tipo de articulação é bastante presente nos trabalhos da pesquisadora Valeska Zanello (2020).

Como método, foram realizadas seis entrevistas, três com pessoas autodeclaradas (dois homens gays e uma mulher lésbica) e três com mães, sem parentesco entre elas. As principais emoções relatadas foram: vergonha, culpa, medo e angústia. Outro aspecto identificado que corroborou com a literatura especializada foi a constante tensão frente a experiências e discursos religiosos (Taborda, 2023).

Antes mesmo de finalizar esta dissertação, no ano de 2022, fui credenciamento para atuar como professor de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFMS. No ano seguinte, 2023, defendi esta minha segunda dissertação. É importante mencionar que o mestrado em Antropologia me introduziu às perspectivas interseccionais e decoloniais. Eu tinha uma leitura razoável das questões de gênero e de classe, mas somente neste momento vi a necessidade de somar a essas problematizações à dimensão étnico-racial. Também me deparei com a necessidade de ampliar minhas leituras e estudos para além de uma perspectiva eurocentrada e anglófona.

2 O acrônimo LGBTQIAPN+ é uma forma de dar visibilidade às orientações e identidades Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros/Travestis, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual, Não-Binário. O símbolo + indica que a sigla pode incluir outras além destas. Vale lembrar que siglas estão em constante mudança. Confira em: <https://www.hypeness.com.br/2021/12/lgbtqiap-o-que-cada-letra-da-sigla-significa>

Para concluir este breve relato preciso ainda mencionar uma última migração, que foi o meu retorno para a capital. Havia um tempo que eu e a família ansiávamos por voltar para nossa cidade de origem. Tendo o pedido de remoção aprovado, em janeiro de 2024, iniciavam minhas atividades no curso de Psicologia da Faculdades de Ciências Humanas (FACH), em Campo Grande/MS.

Dentre todas as dificuldades que por si só envolvem a questão de mudar de casa e de cidade, a readaptação à cidade grande e às novas rotinas: distância do local de trabalho aliada ao trânsito intenso, novos colegas e ambientes de trabalho, além das inúmeras demandas que um “novato” acaba tendo que assumir foi desafiadora. Como diria Gilberto Velho: “O ‘mundo’ dos projetos é essencialmente dinâmico, na medida em que os atores têm uma biografia, isto é, vivem no tempo e na sociedade, ou seja, sujeitos à ação de outros atores e às mudanças sócio-históricas” (Velho, 2013, p. 101).

Sou muito grato pelo tempo que vivi no interior, pela(o)s aluna(o)s, colegas de trabalho e amigadas muito vivas. A experiência também me proporcionou um novo olhar sobre as cidades. Como diria o poeta, é preciso sair da ilha para ver a ilha, e foi exatamente assim que me senti. Apesar de alguns momentos difíceis, é uma experiência única conseguir desenvolver este olhar de estrangeiro sobre o local onde se mora e se vive.

Em suma, apesar dos inúmeros desafios que tal empreitada envolveu, estou satisfeito com este novo projeto. Costumo dizer que tanto a cidade grande quanto uma cidade interiorana têm seus prós e contras. O fato de estar num campus universitário me proporcionou projetos de pesquisa e de extensão que não conseguiria realizar onde estava anteriormente. Graças a esta nova posição, sinto que estou mais envolvido com a prática da pesquisa, não tanto como gostaria por conta da sobrecarga de atividades, mas ainda assim acredito estar realizando um trabalho satisfatório. Igualmente sinto maior disposição para escrever artigos, tarefa rotineira de pesquisador, assim como outros projetos como a escrita de livros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seria possível uma Psicologia Social Antropológica? Ao pensar num título para batizar este texto essa era uma pergunta que me fazia. Hoje, seja ministrando aulas, supervisionando estágios ou orientações de mestrado, percebo que a articulação entre a Psicologia Social e a Antropologia fazem parte integral das minhas práticas. Elas possuem, evidentemente, particularidades e diferenças. No entanto, acredito que o modo como se complementam pode ser mais interessante do que salientar suas divergências.

Como diz Almir Sater na bela canção Tocando em Frente: “Cada um de nós compõe a sua história”. Esta breve narrativa autobiográfica tenta resumir vinte anos de história (formação e profissão) ao mesmo tempo que apresenta as mudanças que este projeto foi sendo afetado por migrações tanto entre disciplinas (Psicologia e Antropologia) quanto por distintos territórios (capital e interior).

Outro ponto importante que vale citar sobre essa trajetória era um certo incômodo. Em alguns momentos me incomodava o fato de minha formação acadêmica assim como minha experiência docente e de pesquisador ser realizada toda aqui no Estado. No entanto, acredito que tanto estas experiências vividas entre cidades distintas assim como meu contato com a Antropologia me ajudaram a ver isto com um novo olhar. Como alguém nascido e criado neste território, hoje consigo perceber que esta singularidade tem sim um grande valor.

Tal como uma longa viagem, diferentes caminhos me levaram à carreira de professor e pesquisador. Consta que a origem indígena de Paranaíba, nome do rio e da cidade, significa rio sinuoso e de difícil navegação. Já Campo Grande, por pura liberdade poética, leio como campo de possibilidades. A trajetória aqui narrada teve sim trechos estreitos e bastante complicados. Mas uma longa viagem torna-se sempre mais agradável quando se tem boas companhias e disposição para admirar as belas paisagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVARO, José Luis; GARRIDO, Alicia. **Psicologia Social: perspectivas psicológicas e sociológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BANKSY. **Guerra e Spray**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

BERNARDES, Anita Guazzelli; HILLESHEIM, Betina; SOUZA, Edna de Oliveira; MARQUES, Camilla Fernandes. Psicologia e regimes de verdade nas práticas de promoção da saúde. **Fractal: Revista De Psicologia**, n. 28, v. 1, p. 2–8. 2016. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1027> Acesso em: 10 ago. 2025.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: 34: Edusp, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: 34, 1992.

ESPINOSA [SPINOZA], Baruch de. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FARR, Robert M. **As Raízes da Psicologia Social moderna**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro, Graal, 1999.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: 34, 1994.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **De rolê pela cidade**: os pixadores em São Paulo. Dissertação. (Mestrado). Pós-Graduação em Antropologia Social. São Paulo: USP, 2005. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/34711866_De_rol_pela_cidade_os_pixadores_em_Sao_Paulo Acesso em: 10 ago. 2025.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, David da Costa Aguiar de. **Pichação carioca**: etnografia e uma proposta de entendimento. Dissertação (mestrado). Programa de pós graduação em Sociologia e Antropologia UFRJ. Rio de Janeiro: 2007. Disponível em: <http://comunidadesegura.org.br/files/pichacao%20carioca.pdf> Acesso em: 02 junho 2025.

TABORDA, Jeferson Camargo. **Genealogia-Cartográfica**: Ditos e Escritos sobre Famílias-Cuidado. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

TABORDA, Jeferson Camargo. **Uso dos Espaços e Uso dos Afetos**: cartografias da prática da pichação para pensar as relações entre a cidade e a governamentalidade. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

TABORDA, Jeferson Camargo. **“Não é o filho que sai do armário, é a família que tem que sair do armário”**: uma leitura sócio-antropológica do processo de “coming out” Dissertação (Mestrado em Antropologia) Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados/ UFGD, 2023.

VELHO, Gilberto. **Um antropólogo na cidade**: ensaios de antropologia urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2020.

EXU ABRE OS CAMINHOS: ENTREMUNDOS E MIGRAÇÕES EPISTÊMICAS

Harryson Júnio Lessa Gonçalves

*Sino da igrejazinha faz belém, blém, blão
Deu meia-noite o galo já cantou
Seu Tranca-Rua que é o dono da gira
Corre gira, corre gira, que Ogum mandou*
(Ponto de Exu, abertura de gira na Umbanda)

A partir da epígrafe, começo esta escrita pedindo licença e proteção aos Exus e Pombagiras, nossas sentinelas, para que possamos abrir nosso texto, quiçá uma gira, em sua plena transformação. Que Exu nos guie, abra nossas possibilidades de entendimento e nos fortaleça no enfrentamento das quizumbas acadêmicas permeadas por racismos epistêmicos e epistemicídios.

LOROYE EXU! LAROYE POMBOGIRA!

A escrita deste texto me convoca a revisitar minha trajetória acadêmica e profissional, que me conduziu ao lugar de professor na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Marília (FFC-Unesp). Ao me deparar com essas memórias, sou chamado, como quem segue um toque de tambor, a refletir sobre a construção das minhas identidades. Elas não são apenas reflexos das migrações epistêmicas entre saberes, mas também das travessias pessoais, as passagens que forjam e alimentam o meu devir, como se fossem as encruzilhadas por onde Exu me conduz.

Essas migrações epistêmicas se dão a partir das encruzilhadas de Exu; muito além das marcas escolares, acadêmicas e profissionais, e reverberam outras cicatrizes, aquelas que nascem da luta silenciosa e das tensões que surgem entre quem sou e o que o mundo tenta me definir. São essas marcas, essas travessias constantes entre mundos e saberes, que realmente alimentam e sustentam o movimento da minha jornada. Uma jornada marcada por um desejo ininterrupto de reconfiguração, de reinvenção, como se a cada passo eu

precisasse quebrar as regras e refazer o meu ser, tal como Exu, que atravessa sem medo os limites e abre caminhos onde antes não existiam.

A encruzilhada, como abordada no livro *Pedagogia das Encruzilhadas* de Luiz Rufino (2019), é um conceito profundamente enraizado nas potências do orixá Exu, sendo o ponto de interseção entre diferentes caminhos, saberes e existências. A existência oscilante, a condição instável do ser, é, em princípio, o efeito do que se expressa a partir do fenômeno do cruzo.

Dessa maneira, surge a provocação: aquilo que a agenda colonial tentou estabelecer como um sistema de controle da vida, baseado em uma ordem dicotômica que reduz as complexidades, é enfraquecido quando lido a partir da gramática poética das encruzilhadas.

Exu, como guardião da encruzilhada, opera nesse espaço de transgressão, desafiando as categorias rígidas da lógica colonial e revelando a fragilidade de uma visão de mundo que tenta reduzir a complexidade das experiências humanas a esquemas simplificados e binários.

“NO COMEÇO ESTÁ EXU, NO FIM TAMBÉM ESTÁ EXU. ELE ABRE OS CAMINHOS E ENCERRA OS CICLOS, POIS É O PRINCÍPIO E O FIM DE TODAS AS JORNADAS”

Minha trajetória acadêmica é um movimento contínuo, um constante atravessamento de mundos que, embora distintos, se entrelaçam e se nutrem mutuamente. A Educação, a Educação Matemática e a Antropologia não são apenas campos disciplinares para mim, mas universos com lógicas próprias, epistemes, ritmos e modos de existência. Cada uma dessas áreas possui seus próprios rituais, línguas e formas de percepção do mundo. Guiado pela força de Exu, figura central das encruzilhadas e guardião das passagens, adentrei esses mundos, sempre em constante transição, à medida que meu entendimento sobre o saber, o ensino e a formação de sujeitos evoluíam. Exu, como energia de abertura e movimento, me conduziu na travessia de diferentes epistemologias, desafiando as fronteiras fixas entre as disciplinas e criando um espaço fluido no qual a prática de ensino se transforma em uma prática de passagem.

Ao transitar e habitar da Educação Matemática para a Educação e, posteriormente, para a Antropologia, não abandonei os territórios que habitei, mas os ressignifiquei. A cada migração, novas possibilidades de pensar o conhecimento e de me relacionar com os saberes surgiram, permitindo-me construir uma docência que não se limita ao transmitir de conteúdos, mas que acolhe os afetos, os corpos, as memórias e até os silêncios dos sujeitos da formação. Nos entrelugares dessa travessia, encontrei a possibilidade de uma prática de ensino que é simultaneamente ética, poética e política. Esta narrativa

de deslocamentos e reinvenções, que é a minha, constitui uma cartografia autobiográfica em que a docência emerge não apenas como uma técnica de ensinar, mas como uma prática que atravessa, transforma e dialoga com os mundos, os saberes e as experiências daqueles com quem compartilho o aprendizado.

Meu corpo é político, um corpo fecundo de luta e resistência contra a matriz colonial que sustenta as lógicas do sistema-mundo capitalista, cis-heteropatriarcal, branco e eurocentrado. Ele se recusa a se conformar com as regras produtivistas desse sistema que define o valor do ser humano pela sua capacidade de submissão ao trabalho capitalista e à normatividade social. Ao contrário, meu corpo traz a periferia e a subalternidade para o centro, desafiando as normas e colocando em questão as hierarquias de poder que ditam quem merece existir e ser (re)conhecido. Em meio a um ensaio exuístico, ele (meu corpo) se torna uma presença incômoda, pois foge às expectativas do “normal” e da “produção”, afirmando uma existência que é ao mesmo tempo resistência e reafirmação das potências periféricas e desobedientes.

Esse corpo, que carrega em si as marcas da luta, da marginalidade e da diversidade, é o território onde encontro minhas forças para seguir, para questionar e para reexistir em uma lógica que insiste em nos excluir. Ele é, assim, como as estripulias de Exu: avesso, travesso e atravesso, irreverente, fugindo das convenções e desafiando as ordens estabelecidas. Exu, em suas manifestações, é aquele que subverte, que abre caminhos onde antes havia bloqueios, que transforma o impossível em possibilidade. Como ele, meu corpo político é um espaço de transgressão constante que se move entre mundos, provoca e reconfigura as regras, trazendo consigo o incômodo necessário para a transformação.

Assim como Exu, as migrações epistêmicas exigem que rompamos as fronteiras e binarismos que definem o mundo. Elas questionam dicotomias como bem e mal, certo e errado, ou paz e guerra, e nos abrem para novos entendimentos e mundos, frequentemente desprezados ou rejeitados pela academia — um espaço ainda profundamente narcisista e colonizado —.

Exu, como figura central nas encruzilhadas, nos ensina que os caminhos não são fixos e que o saber não se limita às normas estabelecidas, mas se constrói nas passagens, nos deslocamentos e nas transições. Através da metáfora da encruzilhada, Exu nos ensina que, ao invés de seguir um único caminho, a verdadeira sabedoria está na capacidade de transitar entre diferentes mundos – em pauta: territórios epistêmicos – buscando uma complementariedade que reconhece o valor tanto dos caminhos não-tradicionais quanto dos estabelecidos, defrontando e tensionando brechas coloniais pela descolonização na perspectiva

não pacífica, ato rebelde e revolucionário, já anunciada por Frantz Fanon desde os anos 1968. Assim, a migração epistêmica é uma travessia entre saberes que se encontram, se cruzam e se transformam mutuamente, permitindo a construção de um entendimento mais amplo e plural do mundo.

Essa ideia de complementariedade é mais do que uma síntese de opostos; pois é uma busca constante por novas formas de pensar e existir. Exu, em suas manifestações, representa a ousadia de subverter o normativo, de questionar o que é dado como certo e criar espaços de inovação, onde o incômodo da diferença é celebrado. Assim, as migrações epistêmicas não se restringem a simples deslocamentos de uma área do saber para outra, mas se configuram como uma prática de abertura para o novo, para o imprevisível, para o inesperado. Da mesma forma que o surdo de terceira inventa novas formas de marcação no samba, as migrações epistêmicas criam ritmos de pensamento que desafiam e renovam a compreensão que temos do mundo e do nosso lugar nele.

Para Luiz Antonio Simas (2019), o “surdo de terceira” é um conceito que se insere na história do samba, mais especificamente no contexto das baterias de escolas de samba. O surdo de primeira é o mais grave e marca o tempo do samba. O surdo de segunda, que é um pouco mais agudo, responde ao surdo de primeira, criando uma harmonia. Já o surdo de terceira, mais agudo e menor, não segue exatamente o padrão previsível. Ele inova ao intercalar batidas entre os outros surdos, criando um ritmo que quebra a regularidade do compasso binário tradicional, introduzindo um elemento de imprevisibilidade e criatividade. Ele traz um som que “desafia” o tempo, como se fosse uma ruptura da normalidade, preenchendo o espaço com um ritmo inesperado, subvertendo a lógica da batida tradicional.

Simas utiliza o surdo de terceira como uma metáfora para explicar o movimento de subversão e criação dentro da tradição cultural. A ideia é que, assim como o surdo de terceira preenche o vazio com uma batida que surpreende e reinventa o ritmo do samba, as práticas culturais e os saberes que não se ajustam às normas tradicionais também podem preencher lacunas e oferecer novas formas de compreensão. O surdo de terceira simboliza a inovação, a quebra de expectativas e a ousadia de criar caminhos, desafiando a ordem estabelecida e ampliando as possibilidades de expressão dentro do samba e, por extensão, dentro dos saberes culturais e acadêmicos.

Assim, o surdo de terceira representa uma atitude de transgressão e criação de novas possibilidades de existência e conhecimento, como Exu, que também quebra barreiras e abre caminhos para o novo e o inesperado.

“EXU MATOU UM PÁSSARO ONTEM COM UMA PEDRA QUE SÓ JOGOU HOJE”

Assim, inicio minha escrita num tom de conversa, apresentando-me: sou Harryson Júnio Lessa Gonçalves, tenho 50+ anos e embora, atualmente, more em Marília, minha trajetória acadêmica e profissional me conduziu por diferentes localidades. De 2013 a 2024, fui professor na Faculdade de Engenharia da Unesp, no câmpus de Ilha Solteira (FEIS-Unesp). Hoje, sou professor associado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, câmpus de Marília (FFC-Unesp). Esses deslocamentos entre lugares e funções são mais do que marcos geográficos ou institucionais, são partes constituintes da minha trajetória e cada movimento reverbera em minha formação e na forma como percebo o papel da docência na construção de saberes.

Sou LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e outras identidades de gênero e orientações sexuais), homem branco, cis, gay, casado e encantado pela multiplicidade de culturas e de seres que habitam este mundo. Filho da Dona Marlene e do senhor Rozemiro (já falecido), ambos candangos – ela vinda de Cachoeiro do Itapemirim, no Espírito Santo, e ele, de Patos, na Paraíba. Essa combinação de raízes, entre o capixaba e o paraibano, foi o que me formou, me colocando em meio a uma diversidade cultural que se reflete no convívio com meus familiares – avós, tia(o)s prima(o)s, toda(os), em sua maioria, migrantes, em busca de um futuro melhor no Distrito Federal. No entrelaçar dessas histórias, cresci aprendendo a respeitar e a conviver com mundos distintos, carregados de um fervor religioso que se dividia entre o evangelismo e o catolicismo, muitas vezes impelidos por uma dose de extremismo. Esse contexto me fez perceber, desde cedo, que existiam apenas esses dois mundos – rígidos, normativos e fechados – nos quais minha identidade sexual parecia não encontrar lugar.

Mas Exu, como o senhor das passagens e das encruzilhadas, me guiou para outros mundos. Há menos de dez anos, encontrei novas travessias: a Umbanda/Quimbanda, com suas energias de cura e conexão espiritual que então me acolhia incondicionalmente, e a Ayahuasca, medicina ancestral que me abriu as portas para um autoconhecimento profundo. Esses novos mundos, que se encontram além das fronteiras rígidas que me impuseram, expandiram minha religiosidade e espiritualidade, me tornando mais inteiro, mais plural e mais em paz com as encruzilhadas da minha própria existência.

Ser um homem gay me impôs o desafio constante de ultrapassar limites que, por vezes, me pareciam intransponíveis. Desde cedo, senti que precisava me esforçar mais que os outros, me desafiando a cada passo, mas, em muitos momentos, me torturando e destruindo meu emocional. Não se tratava apenas

de ser quem eu era, mas de carregar sobre meus ombros o peso de um julgamento social que insistia em me desacreditar, em nos reduzir a um lugar de exclusão. Por vezes, pessoas LGBTQIAP+ enfrentam essa invisibilidade cotidiana, uma exclusão naturalizada que se expressa nas “meras” ações, atitudes e posições que cercam nossas vidas. Esse processo constante nos faz sentir como impostores, como se nossa presença nos espaços fosse ilegítima, limitando-nos e nos condenando a viver à margem da aceitação plena. Contudo, é dessa luta, dessa tensão constante com os espaços que me são recusados, que eu – assim como outras pessoas – (re)significo minha trajetória profissional. Meu caminho, tecido pela resistência e pelo atravessamento dessas barreiras, é o próprio reflexo de minha (re)existência.

Tal como Exu me guia, senhor das encruzilhadas, é aquele que dança entre os mundos, desafiando as fronteiras e quebrando as certezas. Ele me ensina que, nas passagens, nas transições, há poder. Ao contrário da rigidez das estradas fechadas, Exu abre caminhos onde antes havia bloqueios, desafiando os limites impostos e convidando-me a habitar os entre-lugares, onde a verdadeira transformação acontece. No incessante movimento entre mundos, encontro a liberdade de ser e de me reinventar.

Minha jornada pela educação foi marcada por encruzilhadas e travessias que, como Exu, não se conformam a seguir um único caminho reto. Minha escolarização, toda ela realizada em escolas públicas e marcadas pelas suas fragilidades, me levou a ingressar na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB), onde me graduei em Pedagogia (2002) e me tornei mestre em Educação (2005). Durante a graduação, o fogo político me atravessou, e foi no Centro Acadêmico “Paulo Freire” e na Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia (ExNEPe) que comecei a entender que a Educação não se limita ao saber técnico, mas se coloca como um campo de resistência e transformação. O embate com o, então, “provão” na Pedagogia, foi um desses momentos em que os estudantes de várias universidades públicas se uniram para questionar e resistir ao que nos era imposto como única alternativa autoritária para avaliação da qualidade da Educação Superior. Exu, que sempre nos desafia a questionar o que nos limita, se fez presente nesse movimento de ruptura.

Na travessia da graduação para o mestrado, especialmente nos últimos anos do curso de Pedagogia, foi o convite do, então, coordenador do curso – professor Dr. José Antônio Elias Damasceno – que abriu o caminho para minha imersão na pesquisa, especialmente no campo da Educação Matemática. Ele me convidou a desenvolver um projeto de Iniciação Científica intitulado “Concepções Probabilísticas de Estudantes e Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, com bolsa do CNPq (Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Durante minha escolarização, nunca tive afinidade com a Matemática, mas foi na graduação que vivenciei um processo de reeducação matemática, ao conhecer uma Matemática que eu jamais havia vivido na escola. Esse encontro com uma nova forma de ver e entender a Matemática me encantou.

A partir dessa reviravolta, como quem segue as trilhas invisíveis que Exu traça, finalizei a Iniciação Científica, me formei e ingressei no Mestrado em Educação, agora sob a orientação do professor Dr. Cristiano Alberto Muniz. Ali, me vi imerso nas complexas discussões sobre a prática pedagógica de professora(s) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, particularmente em relação às noções estatísticas, que começavam a ganhar terreno nos currículos de Matemática de início de escolarização no Brasil. Utilizando a pesquisa-ação, criei um grupo colaborativo de professoras na cidade de Formosa (interior de Goiás) que se reuniam para refletir sobre o ensino de conteúdos ainda recém-chegados, como aleatoriedade, acaso e combinações. Como Exu, que desobstrui os caminhos onde antes havia bloqueios, fui desafiado a plantar sementes de reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, levando o pensamento probabilístico e estatístico a essas educadoras, desde o início da escolarização. Em 11 de abril de 2005, com a dissertação “A Educação Estatística no Ensino Fundamental: Discussão sobre a Práxis de Professoras que Ensinam Matemática no Ensino Fundamental” (Gonçalves, 2005), me tornei Mestre em Educação.

Ao término do mestrado, meu corpo e minha mente estavam prontos para novas travessias. Voltei-me para a docência na educação superior, atuando em instituições privadas no Distrito Federal e, também, como contratado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e professor substituto de Didática na FE-UnB, em busca de desempenhar minha prática docente. Como Exu, que é guardião das passagens, eu – por minha vez – sentia que cada novo passo me aproximava mais do mundo da pesquisa, com o desejo de continuar quebrando as amarras do sistema educacional e construir novos caminhos.

“Quando a quietude reina, Exu traz o movimento e altera a direção!” (dito popular de terreiro).

Em 2008, impulsionado pela força das encruzilhadas que Exu traça, resolvi me lançar na travessia do doutorado em Educação Matemática na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Em 16 de abril de 2012, defendi minha tese, intitulada “A Educação Profissional e o Ensino de Matemática: Conjunturas para uma Abordagem Interdisciplinar” (Gonçalves, 2012), sob a orientação da profa. Dra. Célia Maria Carolino Pires – importante pesquisadora da Educação Matemática, com estudos no campo do Currículo –. Ser orientado pela professora Célia foi o motivo principal para escolha do doutoramento na PUC/SP.

Ao ingressar no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, fui acolhido pelo grupo de pesquisa da profa. Célia, “Desenvolvimento Curricular em Matemática e Formação de Professores”. Ali, minha jornada foi traçada junto ao projeto de pesquisa “Construção de trajetórias hipotéticas de aprendizagem e implementação de inovações curriculares em Matemática no Ensino Médio”. Nesse espaço de criação, como Exu que abre passagens inesperadas, fui desafiado a desenvolver estudos e propostas para inovar os currículos de Matemática no Ensino Médio. O projeto envolvia a busca por fundamentos teóricos que abordassem temas como a polarização entre aplicações práticas e especulações teóricas, contextualização, interdisciplinaridade e a caracterização histórica dos currículos de Matemática. Uma travessia entre mundos, onde a Educação Matemática se encontrava com o novo, com o que ainda estava por ser desbravado.

Neste período, dialoguei profundamente nas teorias de Currículo e foi na PUC/SP que encontrei um importante ponto de encontro para minhas inquietações. Tive a honra de cursar disciplina com a profa. Ivani Fazenda no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. A professora Ivani é uma importante pesquisadora nas discussões curriculares sobre interdisciplinaridade, mobilizando os debates desde os anos 70.

Com as professoras Célia Pires e Ivani Fazenda, visões desafiadoras sobre o currículo abriram novos horizontes para pensar a Educação de forma mais integradora e transformadora. Elas me ensinaram que o currículo não é uma estrutura rígida, mas uma arena dinâmica, onde saberes se entrelaçam, se cruzam e se reinventam. Assim como Exu, que desenha trilhas entre mundos, essas abordagens curriculares me conduziram a entender a Educação como um espaço de constante movimento, onde as fronteiras entre as disciplinas se desfazem e dão lugar à criação de novos saberes.

A partir do segundo ano de doutorado, após ter cruzado os caminhos das disciplinas exigidas para o doutoramento, meu projeto começou a se delinear, como quem segue a trilha aberta por Exu entre os mundos. A motivação que me guiou foi a problemática observada durante minha, então, atuação como recém concursado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), que me levou a questionar: como se configura a Matemática nos currículos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), considerando a interdisciplinaridade como eixo central para o desenvolvimento curricular nesse segmento de ensino? Com essa pergunta, comecei a construir um objetivo maior: contribuir para a compreensão do papel e das potencialidades da Matemática na formação de aluna(o)s da EPTNM, integrada ao Ensino Médio, considerando os aspectos formativos ligados à laboralidade e à formação geral de nível médio.

Minha tese percorreu os marcos históricos da Educação Profissional Brasileira, refletindo sobre a busca pela identidade dessa formação e os (des) encontros entre a formação laboral e o Ensino Médio. Como Exu, que abre caminhos para o inusitado, fui desafiado a analisar currículos prescritos de EPTNM e aqueles moldados por professores, materializados em Projetos Pedagógicos no IFSP. O estudo revelou as dificuldades de integrar a formação técnica com o Ensino Médio e defendi a interdisciplinaridade como um vetor poderoso para essa integração, com a premissa de que o trabalho pedagógico precisa ser coletivo e colaborativo. Ao analisar os documentos, percebi a ausência de orientações específicas para o ensino de Matemática, o que me levou a defender a Modelagem Matemática como uma importante estratégia pedagógica, capaz de promover uma abordagem interdisciplinar, conectando o saber matemático com outras áreas e com a realidade do mundo do trabalho.

Embora minha formação doutoral tenha sido em um Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, tive o privilégio de habitar um território na PUC/SP onde a perspectiva epistêmica interdisciplinar se tornou minha guia. Como quem transita entre mundos, vivi intensas migrações epistêmicas que me permitiram expandir os limites do saber. A cada travessia, fui desafiado a integrar diferentes campos do conhecimento, rompendo as barreiras da especialização e mergulhando em práticas e teorias que atravessavam as fronteiras da Educação Matemática. Esse privilégio de migração entre saberes me ensinou que a potência da Educação reside na capacidade de não se fixar em um único domínio, mas de acolher a multiplicidade de olhares e abordagens que surgem das encruzilhadas, como Exu, que atravessa e conecta o que parecia desconexo, criando trilhas de conhecimento.

Nesse período de intensos deslocamentos e conforme já anunciado, no final de 2008, fui aprovado no concurso público do IFSP para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE). Em fevereiro de 2009, tomei posse do cargo, onde permaneci até fevereiro de 2013, quando a travessia me levou para a Unesp. Como Exu, que não para e sempre move as forças entre os mundos – meus passos continuaram – conduzindo-me a novos territórios e possibilidades.

No IFSP, fui convidado para ocupar a função de Diretor do Núcleo de Inovação Tecnológica na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRP), assessorando os trabalhos do pró-reitor (de 2006 a 2013). Como quem segue as trilhas traçadas por Exu, minha jornada nesse caminho foi marcada por desafios e aprendizados. Nesses papéis de gestão, estive imerso em formações intensas sobre proteção da propriedade intelectual e gestão da inovação tecnológica, especialmente junto ao Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), áreas que se conectam diretamente com a criação de novos caminhos epistêmicos, como Exu faz, rompendo barreiras e abrindo espaços para o inusitado.

Minha presença também foi marcada pela participação como membro do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição. A responsabilidade de zelar pela ética nas pesquisas me conectou com a necessidade de garantir que a pesquisa e a inovação fossem sempre acompanhadas de uma reflexão ética e crítica, especialmente as oriundas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Em 2010, tive o projeto “Soluções e Parcerias em PD&I e os Meios Produtivos Locais/Regional” aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na Edital MCT/SETEC/CNPq Nº 013/2009 - Pró-Inova - Eventos de Tecnologia e Inovação, visando concretizar diversas ações de inovação do IFSP em articulação com o setor produtivo (empresas públicas e privadas e entidades sem fins lucrativos).

Minha estadia no IFSP foi um território que ocupei com a força e proteção de Exu, abrindo caminhos onde outros talvez vissem apenas barreiras. Foi nesse espaço que aprendi a navegar nas dinâmicas de proposição e condução de projetos de pesquisa – tanto individuais quanto coletivos – atravessando as mais diversas áreas do conhecimento. Como Exu, que molda e transforma o que parece fixo, transformei cada desafio em uma oportunidade de expandir horizontes, conectando saberes e práticas que se entrelaçam para criar possibilidades. Esse território foi fundamental para meu crescimento, pois me ensinou que, para abrir caminhos, é preciso, antes de tudo, se desafiar a ocupar o espaço com coragem e sabedoria, guiando as forças que nos movem.

No mesmo ano em que terminei o doutorado, em 2012, a travessia me levou para um novo destino: fui aprovado no concurso público para Professor Assistente Doutor da FEIS-Unesp e, com a força de Exu, que abre as portas e redefine os rumos, tomei posse em março de 2013. Esse novo passo me fez solicitar a vacância do meu cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (TAE) no IFSP e, como quem atravessa encruzilhadas, deixei um caminho para abrir outro.

Ao ingressar na FEIS-Unesp, fui lotado no Departamento de Biologia e Zootecnia (DBZ), pois na instituição não existe um departamento específico de Educação. Assim, os docentes da área de Educação ocupam diversos departamentos já existentes, como o DBZ, o Departamento de Matemática (DMAT) ou o Departamento de Física e Química (DFQ). A missão que me foi dada, como quem segue os sinais de Exu nas encruzilhadas do saber, foi a de ministrar disciplinas pedagógicas da área de Educação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, como História e Filosofia da Educação; Pesquisa em Educação; Planejamento e Avaliação Educacional; Currículo, Cultura e Identidade; Oficina de Leitura e Produção de Textos.

Em 2013, com a professora (e amiga) Dra. Deise Aparecida Peralta (na ocasião docente do DMAT), criamos o Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC) que, com o tempo, transformou-se

no Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC), registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

O NIPAC, como quem abre caminhos para o inusitado, tornou-se um campo fértil para a investigação do currículo em suas múltiplas dimensões e perspectivas teóricas, sempre com a interdisciplinaridade como premissa central. No NIPAC, investigamos temas diversos, como Diversidade – Gênero e Sexualidade, Relações Étnico-Raciais, Educação Escolar Indígena; Formação de Profissionais da Educação – incluindo aquela(s) que atuam na coordenação e gestão educacional, nas diversas modalidades de educação profissional, escola de tempo integral, educação no campo, sistemas prisionais, escolas indígenas e quilombolas. O NIPAC, com cerca de 60 participantes, se tornou um território pulsante de troca, reflexão e ação, onde o currículo se reinventa a cada passo, assim como Exu se reinventa em cada encruzilhada que atravessa.

Na FEIS-Unesp, como quem ocupa territórios ainda não explorados, me engajei em ações transformadoras que cruzam fronteiras e ampliam horizontes. Destaco, com orgulho, minha atuação como supervisor (de 2016 a 2023) do Núcleo Afro-brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA), vinculado ao Núcleo Negro para Pesquisa e Extensão (NUPE) da Unesp, um espaço de resistência e valorização das culturas afro-brasileira e indígena. Além disso, fui membro-fundador do Núcleo de Apoio às Discussões de Gênero e Sexualidade de Ilha Solteira (NUGENS), onde – como Exu que conecta e transita entre mundos – participei da criação de um espaço para a reflexão e promoção de direitos, quebrando as barreiras da invisibilidade e criando passagens para equidade e justiça social no contexto da FEIS-Unesp e da cidade de Ilha Solteira.

Além de orientar os primeiros passos de investigação em Iniciação Científica no NIPAC, fui também o guardião das travessias mais profundas, orientando investigações de mestrado e doutorado vinculadas ao Programa de Pós-Graduação (PPG) em Educação para a Ciência e ao PPG em Ensino e Processos Formativos – onde eu atuava como professor permanente –. Fui responsável por projetos de pesquisa que se tornaram motrizes para minhas ações acadêmicas. Faço destaque a três desses projetos que, como as encruzilhadas abertas por Exu, conectaram saberes e territórios distintos: “Interdisciplinaridade na Escola: Currículos, Concepções e Práticas” (financiado pelo CNPq), “Estudo comparativo sobre o ensino de matemática em reformas educacionais da educação secundária: Bolívia, Brasil e México” (financiado pela FAPESP), e “Estudo comparativo sobre o ensino de matemática em currículos de educação profissional técnica: Brasil e Estados Unidos” (também financiado pela FAPESP). Cada um desses projetos, como as trilhas que Exu abre, foi uma passagem para desafiarmos o *status quo* e pensar a Educação de formas outras, atravessando fronteiras e articulando culturas e saberes.

A condução desses três projetos, especialmente os dois financiados pela FAPESP, me levou, em 2019, a cruzar novas encruzilhadas no campo da Educação Comparada. Esse movimento, como uma força pulsante nas passagens abertas por Exu, remete diretamente à figura de Enugbarijó, a boca que tudo engole e regurgita transformado. Segundo Luiz Rufino, essa imagem ilustra uma pedagogia que valoriza a transformação radical, a multiplicidade de saberes e a capacidade de criar caminhos a partir das encruzilhadas da história e do conhecimento. Essa força me impulsionou a conquistar o título de livre-docente em Didática e Currículo, por meio do concurso público na FEIS/Unesp. Ali, defendi a tese “Experiência em Educação Comparada: contribuições para estudos curriculares em Educação Matemática” (Gonçalves, 2020). Tal defesa não foi apenas um marco na minha trajetória, mas uma travessia profunda entre saberes, onde as fronteiras entre práticas e teorias se dissolvem, criando caminhos e perspectivas, como as encruzilhadas de Enugbarijó, onde o conhecimento se refaz e se reinventa, abrindo novas possibilidades na Educação Matemática dentro do contexto comparado.

Ao lidar com as investigações que percorrem os caminhos da Educação Comparada, as questões sobre as diversidades de pessoas e culturas que atravessam e marcam minha vida pessoal – meu corpo como político –, sempre me provocaram e me impulsionaram a seguir novos trilhos. Como Exu que move e transforma, esse chamado me levou a mergulhar ainda mais nesse debate, especialmente na área da Antropologia.

Em 2015, me lancei no curso de especialização em Antropologia e História dos Povos Indígenas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Foi nesse território que encontrei o encantamento pelas comunidades tradicionais, principalmente pela Etnologia Indígena e os primeiros contatos com a Decolonialidade como uma poderosa perspectiva teórica que emerge dos pensamentos latino-americanos do Grupo Modernidade/Colonialidade. Como Exu, que abre novas passagens, a pesquisa se tornou um movimento contínuo de descobertas e transgressões, e esse cenário me levou em 2021 a realizar um estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da UFMS, sob a supervisão do Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, importante pesquisador etnólogo ameríndio daquela instituição.

No pós-doutorado, adentrei as *Tribal Colleges* estadunidenses e dei aulas sobre Educação Intercultural e Estudos Pós-Coloniais no PPGAS/UFMS. Esse novo território de conhecimento me levou, em 2022, a ir aos Estados Unidos, onde, por meio do Programa Institucional de Internacionalização (PrInt) da CAPES, tive a oportunidade de realizar uma Missão Acadêmico-Científica, sendo anfitrião da *Central Michigan University* (CMU). Visitei três *Tribal*

Colleges/Universities (TCU) no Novo México: *Navajo Technical University* (NTU), *Southwestern Indian Polytechnic Institute* (SIPI) e *Institute of American Indian Arts* (IAIA), aprofundando minha investigação sobre essas redes educacionais indígenas. Como Exu, que guia os passos “entre mundos” e “entremundos”, minha busca por compreender os saberes indígenas e interculturais se expandiu e continuo me dedicando a esse campo com grande interesse.

O encanto pela Antropologia, me fez, durante a pandemia, ocupar novo território: ser aluno do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob a orientação da Profa. Dra. Beatriz dos Santos Landa e coorientação do Prof. Dr. Antônio Hilário. No mestrado defendi a dissertação “*The Seven Grandfather Teachings: etnografia sobre as Tribal Colleges/Universities* estadunidenses” (Gonsalves, 2024). No trabalho me aprofundi na temática das TCU, pois tive a oportunidade de voltar aos Estados Unidos como professor visitante com bolsa da CAPES e lá fiquei por seis meses. Aproveitei para desenvolver uma etnografia, investiguei a rede das TCU no sistema educacional dos Estados Unidos, instituições de ensino superior voltadas para os nativos estadunidenses e geridas pelas próprias nações/tribos indígenas.

O objetivo central foi discutir o papel das TCUs no alinhamento da localização epistêmica dos indígenas com sua identidade de indigeneidade. A pesquisa foi estruturada em sete capítulos, cada um representando um dos sete saberes ancestrais da nação anishinabe: honestidade, sabedoria, verdade, bravura, respeito, amor e humildade. O trabalho explora os aspectos pedagógicos, históricos e sociais das TCU, contextualizando seu significado cultural para as nações indígenas. A rede das TCU, organizada pelo *American Indian Higher Education Consortium* (AIHEC), demonstra uma luta constante pela legitimação dessas instituições e pelo reconhecimento de seu papel social, embora ainda atravessada por dinâmicas capitalistas, mas buscando a ressignificação e possível superação desses limites.

Nesse movimento de diálogos entre a Antropologia e a Educação, criei, em 2023, o Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE) vinculado ao PPG em Educação para a Ciência onde atualmente sou professor permanente. O grupo reúne pesquisadora(e)s que, assim como eu, adentram as encruzilhadas dos territórios da Antropologia e da Educação, onde se entrelaçam saberes e práticas, e, neste movimento, tomamos a Etnografia como a chave epistemológica e metodológica essencial para desvelar as complexidades dessas áreas. O GPAE dispõe de pautas investigativas e se configura como espaço colaborativo de trocas e reflexões constante, como quem atravessa as encruzilhadas, traçando novos caminhos de conhecimento, sempre guiados pela força da transformação e da resistência.

Considerando as travessias e migrações epistêmicas que sempre me atravessaram, em 2023, guiado pelas encruzilhadas de Exu, solicitei minha transferência para o Departamento de Didática da FFC-Unesp/Marília, com o intuito de ser professor do curso de Ciências Sociais. Assim, passei a habitar um novo território, ministrando as disciplinas de História da Educação e do Ensino de Sociologia no Brasil, Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I e II, Estágio Supervisionado I, II e III. Não só ações de ensino, mas também desenvolvo projetos de pesquisa com bolsas de Iniciação Científica, envolvendo graduanda(o)s do curso que optam por trilhar os caminhos da Antropologia.

Atualmente, estou imerso em três investigações etnográficas que, como quem traça passagens entre mundos, buscam entender as múltiplas facetas do conhecimento e da identidade. São elas: “Entremear de Etnografias sobre Saberes e Experiências: Reminiscências de Professores Indígenas” (com apoio do CNPq), “Educação como Território: Inflexões sobre a Soberania e a Indigeneidade Anishinabe nas *Tribal Colleges/Universities*” (com apoio da FAPESP), e “Masculinidades e Identidades Transitórias: Autoetnografia de Pessoas LGBTQ+ Professores no Ambiente Acadêmico da Educação Matemática” (com apoio do CNPq). Esta última é responsável pela minha bolsa de pesquisador de produtividade pelo CNPq. Como Exu, que abre caminhos e conecta o que parece desconexo, esses projetos são meu campo de atuação, onde os saberes se entrelaçam, se transformam e se reinventam, criando horizontes de compreensão e resistência.

Por fim, um novo território se apresenta à minha jornada, como quem segue a trilha aberta por Exu para novas encruzilhadas. Em 2025, iniciei um novo doutorado no PPGAnt/UFGD, sob a orientação do prof. Dr. Esmael Alves de Oliveira que, como guia, me conduzirá pelo caminho das masculinidades. Este é mais um passo em minha travessia, onde as identidades e os saberes se entrelaçam abrindo novos caminhos de reflexão e transformação. Como Exu que move as forças entre mundos, sigo em busca de entender e ressignificar as masculinidades, ampliando as fronteiras do conhecimento e do eu.

Assim, ao seguir as trilhas abertas por Exu, minha jornada acadêmica se revela como um constante movimento “entre mundos” e “entremundos”, onde as fronteiras epistêmicas não são mais barreiras, mas passagens que convidam à reinvenção do saber. Como Exu, que dança entre o bem e o mal, entre o possível e o impossível, minha trajetória é marcada pela transgressão das normas, pela construção de novos caminhos de conhecimento e pela celebração da diversidade de saberes.

Este movimento, que transita entre as diversas esferas do conhecimento, não é apenas uma busca por respostas, mas uma busca por transformação, onde a Educação se torna o território de resistência e de constante reconfiguração, capaz de abrir novas possibilidades para as identidades e os saberes que ainda estão por vir.

Dentre as amarras epistêmicas da cis-hetero-patriarcalidade, branca e eurocêntrica que ainda aprisionam o campo acadêmico, surge a força das migrações epistêmicas com os tensionamentos necessários para a emergência de conhecimentos outros, para além da matriz colonial que ainda tenta nos silenciar.

É no movimento de Exu, que se vence-demanda, que se ergue a potência da resistência acadêmica, abraçando o pensamento ancestral e deslocando as hierarquias que sustentam a colonialidade do saber. Em meio a essas demandas acadêmicas, convoco a força de Exu: que nos guie a trilhar os terrenos da epistemologia afro-latino-americana, que nos ajude a transgredir as fronteiras do pensamento imposto, trazendo as margens não apenas para o centro, mas para a vanguarda, onde o verdadeiro conhecimento se encontra.

Exu, com sua energia indomável, nos ensina que não há ciência sem vivência, sem ancestralidade, sem luta. Através de suas encruzilhadas, vencemos as barreiras que tentam nos isolar e tornamos nossos saberes o alicerce de uma nova Ciência. Porque, ao contrário do que nos é dito, a verdadeira Ciência é feita a partir da realidade concreta, que pulsa nas ruas, nas comunidades, nas histórias não contadas, mas vividas por aqueles que atravessam as fronteiras do racismo, do machismo e da colonialidade.

REFERÊNCIAS

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. **A educação estatística no ensino fundamental: discussões sobre a práxis de professoras que ensinam matemática no interior de Goiás**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. **A educação profissional e o ensino de matemática: conjunturas para uma abordagem interdisciplinar**. 2012. 232 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. **Experiência em educação comparada: contribuições para estudos curriculares em educação matemática**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. *The Seven Grandfather Teachings:*

etnografia sobre as *Tribal Colleges/Universities* estadunidenses. 2024.
Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande
Dourados, Dourados, 2024.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Morula, 2019.

SIMAS, Luiz Antônio. **O corpo encantado das ruas.** Rio de Janeiro:
Civilização Brasileira, 2019.

NAS REDES DA PATOLOGIA: A PSICOLOGIA E SEUS DISPOSITIVOS DE SUBJETIVAÇÃO

Ezequias Freire Milan

INTRODUÇÃO

As páginas seguintes têm como foco nas experiências, nas memórias e nos afetos de três principais pontos: (1) parte dos trabalhos de campo que resultaram no Mestrado em Antropologia na Universidade Federal da Grande Dourados, (2) a experiência como docente em cursos superiores de Psicologia e (3) a experiência de 12 anos como Psicólogo Clínico de adolescentes e adultos. A partir das experiências com/nestes lugares, pretendo levantar alguns apontamentos sobre como a Psicologia, o Psicólogo e os conceitos de saúde e doença se entrelaçam na produção e na reificação da exclusão. Para isso flanarei por uma série de autores, tanto da Psicologia quanto da Antropologia, atrelando-os às suas convergências e possibilidades teóricas.

Tomarei a Teoria das Representações sociais (Moscovici, 1978) para compreender como as ações políticas se vinculam às mentalidades, às atitudes e às opiniões no exercício de uma ação no mundo. No mesmo sentido, beberei de Michel Foucault (1995) e sua noção de dispositivo a nos referirmos a uma rede, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (Foucault, 1995, p. 244).

Seguindo os passos de Arthur Arruda Leal Ferreira (2006), situarei a Psicologia como um saber mestiço, por ser/ter sido produzido em rede por um sistema circulatório, que por definição é:

Composto por uma série de circuitos: 1) Mobilização do mundo, ou o conjunto de mediações aptas a fazer circular os não-humanos através do discurso (instrumentos, levantamentos, questionários e expedições); 2) Autonomização, ou a delimitação de um campo de especialistas em torno de uma disciplina, capazes de serem convencidos ou entrarem em controvérsia; 3) Alianças, ou o recrutamento do interesse de grupos não científicos, como militares, governamentais e industriais; 4) Representação Pública, ou o conjunto de efeitos produzidos em torno do cotidiano dos indivíduos; e 5) Os vínculos e nós, que dizem respeito ao coração conceitual, que amarra todos os demais circuitos (Ferreira, 2006, p. 232).

Na tentativa de reagregar a compreensão do mundo social, adotarei a postura de que o conhecimento e as subjetivações de saúde e doença podem ser compreendidos não como puramente internos a um indivíduo, mas como um efeito produzido por uma rede de atores humanos, como professores e psicólogos, em conjunto com atores não-humanos, como a instituição, suas normas e o saber psiquiátrico/psicológico (Latour, 1994, 2013). Dadas as indissociáveis e mútuas associações unificadoras da rede, as três situações que serão apresentadas têm o objetivo de demonstrar como a essência interna do conhecimento, que se desdobra nas ações políticas, torna-se resultado de um dispositivo que define o que é normal ou patológico, saudável ou doente, tecendo e reificando representações sociais de exclusão. Neste sentido, compreendo a Psicologia como um dos dispositivos mais poderosos de subjetivação e produção dos corpos desde a invenção da propalada modernidade. Como modernidade, como ainda com Latour (2013), para quem essa palavra se encontra sempre colocada em meio a uma polêmica, em uma briga na qual há ganhadores e perdedores, os antigos e os modernos (Latour, 1994, p.15). Portanto, a modernidade se faz por dois pontos: assinala uma ruptura na passagem regular do tempo; assinala um combate no qual há vencedores e vencidos (Idem). Em outras palavras, demonstrarei como a Psicologia, o Psicólogo e os conceitos de saúde e doença são dispositivos híbridos resultantes de uma rede que produz conhecimento e verdade através separação entre natureza e cultura. Não de forma neutra e imparcial, como se promete desde o século das luzes, mas como fatos objetivos que, pelo espírito de um tempo, se fazem na política, na norma, na moral e nos valores que dão visibilidade ao social e às suas representações. Para concluir, esclareço que sigo os passos de uma Antropologia da Ciência para problematizar os usos dos saberes científicos das áreas “psis”, como da Psicologia, da Psicanálise e da Psiquiatria em suas diferentes articulações no cotidiano e na produção da visibilidade dos desvios comportamentais/patológicos. Com Cláudia Fonseca, Fabíola Rohden e Paula Sandrine Machado (2012), pretendo expor as redes, ora visíveis, ora invisíveis, em seus diferentes funcionamentos no cotidiano. Ou seja, como o conhecimento especializado destas áreas circulam e se transformam, nas interações sociais do público mais abrangente, mas ainda como parte da produção do conhecimento e das representações sociais.

A PSICOLOGIA COMO REDE E DISPOSITIVO DO DESVIO E DO DESVIANTE

No ano de 2019, estava vinculado ao Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGANT) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Para a feitura da dissertação, fazíamos trabalho de campo em uma escola estadual situada em um bairro visto como de periferia na cidade Dourados, em Mato Grosso do Sul. Neste ambiente, fui apresentado à categoria de criança laudada. O termo foi aplicado algumas vezes àquele jovem sujeito que, devido às suas reincidências de mal comportamento, indisciplina, notas baixas ou outros tipos de desvios das normas, foi encaminhado ao médico psiquiatra ou ao psicólogo e recebeu alguma classificação no CID (Classificação Internacional de Doenças) ou no DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentias).

A categoria nativa de criança laudada, mencionada pelo professor a mim, na intenção de acionar o Psicólogo que estava fazendo um trabalho de campo em seu grupo, existe por meio de uma rede tecno-subjetiva em que gravitam e se cruzam práticas sociais e conceitos científicos. Essa rede tecno-subjetiva se faz na compreensão da cidade que se divide e nos marcadores sociais de diferença urbana, bem como nos manuais CID e DSM, por meio de um diagnóstico médico. Não à toa, a questão da criança laudada foi apresentada também como algo que seria muito comum ali.

Se era obvio para meu interlocutor que o tema das crianças laudadas deveria ser tratado com aquele psicólogo, também eram óbvias as marcas imbricadas nos corpos daqueles que jovens, naquela região, como parte da rede que produzirá a visibilidade, ao ligá-las à patologia psiquiátrica. Segundo o professor, mesmo aqueles jovens que não portam os laudos médicos são candidatos a tê-lo, uma vez que muitos não o têm, mas se for levado [ao expert] é certeza que o terá. A obviedade de que aquilo que não está de acordo com as normas só pode ter origem psicopatológica faz parte da mesma rede que coloca os profissionais “psis” como confirmadores legítimos das hipóteses de que o corpo e o comportamento daquela região urbana já anunciavam.

Neste contexto, o saber psicológico entra como este híbrido que faz parte da fusão em rede: da ciência, da política institucional escolar, da saúde e da demanda social por normalidade frente ao desvio, naquela região urbana. No contexto desta troca de significados com o professor mencionado, podemos notar o que Fabíola Rohden (2012) propõe ao cunhar o termo experts da própria vida. Segundo a autora, a produção e a circulação de verdades atribuídas aos profissionais da ciência, como o Psicólogo em uma atuação na escola perpassam uma autoridade científica que significaria o atestamento de comportamentos,

diferenças e enfermidades que fariam parte de uma natureza que somente as lentes e as técnicas do expert podem comprovar e criar as melhores intervenções. O discurso do professor, neste sentido, faz parte da capilarização da hermenêutica científica nas redes da vida cotidiana, tornando os valores, os conhecimentos especializados e as ações políticas escolares como um fenômeno de coprodução, que envolve pesquisadores, médicos, jornalistas, consumidores em potencial, de um discurso especializado na disseminação do conhecimento científico com fins de orientação (Rohden, 2012, p.240).

A agência em rede dos saberes da Psicologia e da Medicina Psiquiátrica que aparece no discurso do professor, tem a tendência de não levar em consideração que a dicotomia entre saúde e doença se constituem por práticas sociais, nos mitos, nos sistemas simbólicos e nas estruturas de poder que a constituem. Sem a descentralização do sujeito doente para a observação da rede que aciona o psicólogo, a instituição escolar, os modelos interpretativos da Psicologia, os dispositivos normativos como CID e DSM, a Psicologia Escolar e o garoto mencionado se tornam parte descolada da rede em operação. Rede que define o que e como os fatos da dita natureza devem ser observados.

A NECESSIDADE DE (RE)FORMAR OS NOVOS PSICÓLOGOS

A graduação em Psicologia possui a função de apresentar à(ao)s acadêmica(o)s as principais discussões, conceitos e práticas da Psicologia, bem como suas possibilidades no mercado de trabalho. Em seu início, a(o)s graduanda(o)s ainda mantêm sua relação com seus conhecimentos prévios de suas experiências de vida, muitas vezes ligados às percepções do senso comum, ainda muito imbricados em conceitos morais e/ou religiosos.

Como professor de Psicopatologia I, sempre foi notável algumas perguntas que muito se repetiam, ainda que de formas diferentes. Dentre elas, a curiosidade de saber que tipo de patologia as mães de bebês reborn possuíam e qual o transtorno de personalidade as Pessoas Therian poderiam ter, podem ser bons exemplos para ilustrar a problemática dicotômica que tende a observar o humano somente em termos polares de saúde e doença. O questionamento soou-me no mesmo tom de desassossego mencionado por Ana Cláudia Camúri (2012), em sua cartografia das relações de trocas e fronteiras entre o saber da Psicologia e o campo do Direito. Segundo ela, as ciências do humano e principalmente a Psicologia apareceriam:

Marcadas pela bipolaridade médica do normal e do patológico, centrais para a medicina moderna, na qual não basta conhecer técnicas de cura, deve-se ter um conhecimento do homem saudável, que é a um só tempo uma experiência do homem não doente e uma definição do homem modelo (Camuri, 2012, p. 49).

A mesma obviedade mencionada anteriormente, que fazia com que o professor me acionasse como um agente da rede que teria algo a dizer sobre o possível desvio da(o) aluna(o), ocorria também neste exemplo em sala de aula. Naqueles momentos, com uma afirmativa implícita em torno das perguntas que se faziam, se reduzia questões humanas a algo intrínseco ao sujeito e se colocava um véu por cima da rede que mobilizou e tornou real o falso caso de mulheres mães de bonecas, alardeado por uma indústria cultural já mencionadas por Theodor Adorno (1986). A rede que inventa midiaticamente e posteriormente patologiza os fenômenos dos bebês reborn e as identidades Therian no imaginário social, também agem como a noção de Representação Social de Moscovici. Isso porque é justamente na exposição às instituições, aos meios de comunicação em massa e às heranças histórico-culturais de uma sociedade que dão sentido ao inesperado por meio de imagens que condensam um conjunto de significações em sistemas de referência. Segundo Rita de Cássia Pereira Lima (2006), as Representações Sociais funcionam:

como conhecimento “espontâneo”, “ingênuo”, chamado “conhecimento do senso comum”, ou “pensamento natural”, em oposição ao pensamento científico. Este conhecimento se constitui a partir das experiências, mas também de informações, saberes, modelos de pensamento recebidos e transmitidos pela tradição, educação, comunicação social. Trata-se também de um conhecimento socialmente elaborado e partilhado (Lima, 2006).

Neste exemplo e no anterior, temos a intenção de demonstrar a necessidade de se ampliar a percepção da(o)s psicóloga(o)s. Cabe, à(ao)s nova(o) s formadora(e)s, mostrar que a história clássica de origem da Psicologia como ciência tem seus equívocos, como demonstrado por Nikolas Rose:

A Psicologia como uma ciência moderna não foi formada nos corredores tranquilos da academia, nem no empirismo dos aventais brancos do laboratório e do experimento. Na verdade, a Psicologia começou a se formar em todos daqueles locais práticos que tomaram forma durante o século XIX, no qual problemas de conduta coletiva e individual humanas eram de responsabilidade das autoridades que procuravam controlá-las – nas fábricas, na prisão, no exército, na sala de aula, no tribunal (Rose, 2008, p.156).

Aponto aqui a urgente necessidade de demonstrar a(ao)s nova(o) s operadora(e)s da Psicologia que, a norma não foi derivada de nenhum conhecimento do funcionamento orgânico da mente humana, como foram as normas da Medicina em relação à regulamentação do corpo (IDEM). Mas que as normas psicológicas se desdobram das normas das instituições, como a instituição escolar. Como bem disse Gilberto Velho (2003) em Desvio e divergência, o indivíduo desviante tem sido encarado a partir de uma perspectiva

médica preocupada em distinguir o são do não-são ou do insano (Velho, 2003, p. 46). Assim, certas pessoas apresentariam as características de comportamento ditos anormais, como sintomas ou expressão de desequilíbrio e doença. Tratar-se-ia, então, de diagnosticar o mal e curá-lo. (IDEM).

“EU ACHO QUE SÓ ESTOU AQUI POR CAUSA DELA”: A DOENÇA E A REDE QUE A TORNA VISÍVEL

Não é incomum que as pessoas procurem ajuda psicológica e cheguem ao profissional já munidas com noções prévias de suas possíveis psicopatologias. Algumas delas, já diagnosticadas após uma, duas ou três consultas com um Psiquiatra, já se apresentam como uma patologia como se isso de alguma forma resumisse sua existência. Em outros casos, o diagnóstico nunca foi dado por um profissional, mas advém da própria expectativa do paciente e de sua visão medicalizada de vida, como reflexo da popularização de termos médico-psiquiátricos no discurso cotidiano.

Independentemente da forma como o paciente chega, é necessária a compreensão de como se estabelece a rede que tornou visível o “problema”. É necessário que nos atentemos em como, quando e porque o problema passou a ser transformado em algo que precisa ser resolvido. Para exemplificar tal questão, podemos elencar a(o) paciente que procura a ajuda de um psicólogo por conta de seu “alcooolismo”. Nesses casos, a(o) profissional precisa estar atento em como o “alcooolismo” transformou-se visível. A(O) profissional deve se atentar não apenas na frequência e na quantidade ingerida, mas na compreensão do lugar que ele, como psicóloga(o), ocupa dentro da problemática desse “alcoólatra” buscador de ajuda. Como já observado em experiência clínica, a queixa sobre o álcool pode surgir como um rótulo frequentemente sustentado por marcadores morais e por expectativas familiares. Um paciente pode, a partir de algumas sessões, perceber que seu problema não é necessariamente o álcool, mas um casamento infeliz, onde o consumo é mal-visto por sua esposa e o companheirismo deixou de ser uma possibilidade. Em casos como esse não pretendo advogar em prol da negação da existência de problemas com a ingestão de álcool em excesso, mas sim levantar a possibilidade de que, em alguns momentos ou em alguma medida, a(o) paciente pode optar por seguir pelo afastamento da esposa, e não do álcool. Este ato pode acompanhar a tomada de consciência de que “talvez eu só esteja aqui por causa dela, que fica me cobrando”.

Em vez de partir imediatamente para a quantificação de doses e frequência, é preciso rastrear a rede que torna essa queixa inteligível como problema: protocolos de triagem, diretrizes institucionais, campanhas midiáticas, discursos médicos, familiares ou escolares que estabilizam certas condutas como patologias

e outras como desvios toleráveis. Em termos latourianos, trata-se de seguir os atores humanos e não humanos — o laudo, a escola, a família, a política pública, os ditos do especialista — que fazem existir um caso e autorizam intervenções específicas (Latour, 1994; 2002).

Neste ponto, a Teoria das Representações Sociais ajuda a qualificar o diagnóstico do cenário. No estudo clássico sobre a recepção da Psicanálise, Moscovici (1978) mostrou como um corpo teórico complexo, ao circular no espaço público, é reconfigurado em conhecimento prático e cotidiano. Conceitos técnicos tornam-se categorias de senso comum, passando a nomear pessoas e situações, assim orientando decisões e políticas. Não se trata apenas de tradução, mas de reinvenção social: aquilo que começa como teoria especializada aparece no cotidiano como identidade e com efeitos reais sobre como sujeitos se percebem e são percebidos (Lima, 2006). Tal circulação faz com que a(o) psicóloga(o), se não atentar à rede de produção de evidências e sentidos, apenas confirme etiquetas — quando poderia investigar como, por quem e com que artefatos essa identidade foi fabricada.

CONCLUSÃO

As três lembranças relatadas evidenciam que a Psicologia opera, muitas vezes, como dispositivo de captura e legitimação do desvio. A criança laudada, as pessoas Therian, a mãe do bebê reborn ou o paciente que se apresenta com um “problema”, são também efeitos de redes que entrelaçam os dispositivos, sendo a(o) psicóloga(o), ao mesmo tempo, agente e produto dessa trama. Retomar essas redes é visibilizá-las, tornando possível um exercício intelectual e ético que desloca a pergunta de “o que ele tem?”, para “como isso foi produzido como problema?”. Essa mudança de foco, da individualização para a circulação em rede, nos leva do sujeito isolado ao emaranhado de normas, discursos e práticas que o constroem como objeto de intervenção. Desta forma, Psicóloga(o)s não apenas descrevem ou diagnosticam: participam da própria produção das categorias que definem normalidade e patologia, saudável e doente.

A figura da criança laudada ilustra a nomeação que antecede a ação, funcionando como uma espécie de rito de passagem à patologização. Na formação universitária, essa lógica se perpetua quando futura(o)s psicóloga(o)s, já imersa(o)s no senso comum patologizante, buscam enquadrar o diferente em rótulos diagnósticos a aquilo que difere da norma. E na clínica, pacientes que se identificam pelo diagnóstico carregam identidades moldadas por múltiplos atores — médicos, mídia, escola, família, Psicologia — demandando do profissional uma escuta capaz de reconhecer e tensionar essas redes.

Assim, mais do que técnica ou ciência aplicada ao indivíduo, a Psicologia é dispositivo de subjetivação inscrito na modernidade, engrenagem que produz sujeitos e a(o)s organiza em funções e destinos sociais. O reconhecimento desta rede não serve a abdicar da prática, mas situá-la de forma diferente: compreender que o ato de escutar, diagnosticar e intervir é sempre também um ato político. Nas redes da patologia, desfazê-las por completo pode ser impossível, mas formar psicóloga(o)s capazes de reconhecê-las e tencioná-las é tarefa inadiável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- CAMURI, Ana Claudia. **Cartografia do desassossego**: o encontro entre psicólogos e o campo jurídico. Niterói: EdUFF, 2012.
- FERREIRA, A. A. L. A psicologia como saber mestiço: o cruzamento múltiplo entre práticas sociais e conceitos científicos. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 227-238, abr./jun. 2006.
- FONSECA, C.; ROHDEN, F.; MACHADO, P. S. **Ciências na vida**: Antropologia da ciência em perspectiva. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- FOUCAULT, M. **Sobre a história da sexualidade**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.
- FOUCAULT, M. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995. p. 243-276.
- LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. 3a. Ed. São Paulo: 34, 2013.
- LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA, 2012.
- LIMA, R. P. L.; CAMPOS, P. H. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698206886>. Acesso em: 15 ago. 2025.
- MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ROSE, N. Psicologia como ciência social. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/9vmjdfJLFkXYLcPbRNYgnbt/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2025.
- SAFATLE, V. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e fim do indivíduo. 2a. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- VELHO, G. **Desvio e divergência**: uma crítica da patologia social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- VELHO, G. **Um antropólogo na cidade**: ensaios de antropologia urbana. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DO JOGO PEDAGOGIZADO À PSICOLOGIZAÇÃO DO JOGO: UMA MIGRAÇÃO DISCIPLINAR BRASILEIRA?

Rogério de Melo Grillo

Since play deals with the whole gamut of experience both contemporary and stored in culture, it can be said perhaps to play a similar role in the social construction of reality.

Viktor Turner

PRELÚDICO

A inserção do jogo/brincadeira na escola, como ferramenta pedagógica¹, emergiu de modo substancial mediante os variados ideários escolanovistas no século XX. Tais ideários foram apropriados especificamente nas décadas de 1920 e 1930, compondo uma nova corrente pedagógica².

No entanto, é preciso mencionar que o jogo/brincadeira não tinha uma concepção única pelos escolanovistas, e tal fator se estende ao contexto brasileiro. Ora esse comportamento lúdico era propugnado como uma atividade livre voltada à formação moral da criança, ora era tido como um “meio de ensinar” certos conteúdos escolares, ou mesmo um meio para “treinar” determinadas habilidades físicas que, por consequência, ajudariam no desempenho escolar.

Conquanto haja distintas perspectivas relativas ao uso do jogo/brincadeira na escola, pode-se analisar que a justificativa para a inserção e permanência desse comportamento lúdico na escola, erigida por alguns intelectuais escolanovistas (Decroly, Monchamp, Dewey, Claparède e Cousinet), dava-se por se tratar

1 Cabe enfatizar que Comenius, no século XVII, Muths nos séculos XVIII e XIX, bem como Froebel, no século XIX, já defendiam o jogo como meio de educar, partindo do preceito de que é possível “aprender jogando ou brincando”. Entrementes, o jogo foi realmente estudado e considerado, por via de alguns intelectuais da Escola Nova, a saber, Dewey, Decroly, Monchamp, Lee e Cousinet (Wajskop, 1997; Grillo, 2022).

2 Cf. Grillo, Prodócimo e Gois Jr. (2016).

de uma atividade de interesse da criança. Então, se era algo que interessava às crianças, logo, poderia ser devidamente explorado em termos pedagógicos. Cabe destacar que, nessa época, o jogo/brincadeira se tornou um recurso basilar na escola, dado que, afora ser uma atividade da cultura lúdica infantil, desloca a função do “ouvir, escrever e observar” (ensino tradicional) para o eixo “observar, fazer e criar” (mote da educação ativa).

No Brasil, essa faceta ganhou forma pelos escolanovistas brasileiros e se estendeu aos dias atuais. Esse fenômeno foi entendido como pedagogização do jogo/brincadeira (Sutton-Smith, 1996; Grillo, 2022; Brougère, 1998). Para esse grupo de pedagogos, o jogo/brincadeira era, precipuamente, um modo para se trabalhar diversos conteúdos (meio ou método pedagógico), ou com um fim em si mesmo, visando momentos de canalização e/ou liberação das energias. Havia alguns casos, em que era usado para o desenvolvimento de habilidades motoras e à formação moral, essenciais ao desempenho escolar.

Todavia, em um dado momento histórico, decorreu-se a ascensão das teorias psicológicas no campo da Educação, a saber, as teorizações de Piaget, Vigotski, Wallon, Winnicott, Skinner e Leontiev, dentre outros. Podemos situar essa conjuntura, no Brasil, na década de 1980 (internacionalmente, esse fenômeno adveio após a década de 1960), quando muitos pedagogos, em consonância com psicóloga(o)s, justificaram o jogo/brincadeira na escola de outro modo. Quer dizer, de um meio e fim voltados, mormente, aos conteúdos escolares, surgiu o ideário de que o jogo/brincadeira poderia ser explorado pedagogicamente como meio para a resolução de conflitos, para o desenvolvimento cognitivo, para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, para análise da personalidade dos estudantes, terapias e controle do comportamento.

Basilarmente, o jogo/brincadeira se deslocou de uma função em si e/ou meio, em que se tinha como escopo os conteúdos escolares (pedagogização do jogo/brincadeira), para uma função de promoção da cognição na escola. Os discursos sobre “aprender brincando/jogando” deram espaço para os aspectos neurofisiológicos e terapêuticos do jogo/brincadeira (psicologização do jogo/brincadeira).

Nesses moldes, o objetivo do presente texto é analisar os fatores que corroboraram para a mudança de discurso quanto ao jogo/brincadeira na escola. Conquanto as práticas pedagógicas com o jogo/brincadeira continuem basicamente parecidas, no âmbito educacional brasileiro, os discursos que os justificam na escola foram transmutados.

Para tanto, realizou-se uma revisão crítica dos trabalhos de autores pertencentes à 4ª Virada Lúdica (Brougère, 1998; Mauriras-Bousquet, 1984; Farné, 1997; Grillo, 2022), sem perder de vista os escolanovistas das décadas

de 1920 e 1930, e à 5ª Virada Lúdica, sendo esta última, um momento de demarcação epistemológica caracterizada pela Ludopolítica (Grillo, Grando, 2021a, 2021b, 2021c) e pela ênfase na psicologização do jogo (Sutton-Smith, 1996; 1997).

De modo apriorístico, constatou-se que houve uma espécie de migração disciplinar que realocou o jogo/brincadeira, de recurso didático e forma de se trabalhar conteúdos escolares, para a incumbência de instrumento de análise e terapia, modo de engajamento, condicionamento de comportamentos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais (viés comportamentalista), mecanismo de controle do tempo livre e, de resto, “tábua de salvação” para o cognitivismo.

O JOGO/BRINCADEIRA NA ESCOLA BRASILEIRA: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO

Nenhum jogo é educativo por si só; para que se tenha essa conotação é preciso ser, intencionalmente, planejado para ser usado em um contexto educativo.

Fabiana Fiorezi de Marco

As décadas de 1920 e 1930, para a educação escolar brasileira, representou o advento do movimento escolanovista. Vale minudenciar que a Educação, no período em pauta, sofria reformas sob a influência do movimento reportado. As reformas no Rio de Janeiro (Distrito Federal, à época) em 1922 e 1928 com Fernando de Azevedo, no Ceará em 1922 e 23 com Lourenço Filho, na Bahia em 1924 e 25 com Anísio Teixeira, em Minas Gerais em 1928 com Francisco Campos, em São Paulo em 1920 com Sampaio Dória, ratificam a intensa dispersão das teorias dos principais intelectuais da Escola Nova (Dewey, Decroly, Montessori, Kerschensteiner, Ferrière, Claparède e outros).

Essas teorizações ilidiam a Pedagogia veiculada por um ensino considerado tradicional. Dessarte, a Escola Nova alvitrava um ensino centrado na criança (estudante), isto é, em seus interesses e que, sobretudo, colocasse-a em atividade (aprender fazendo). Ora, nesse contexto surgiu o discurso respeitante à autonomia da criança, da importância de um trabalho individual e coletivo, de maneira criativa e eficiente, concatenado à “liberdade”. Em síntese, a interação entre o professor e o grupo de crianças (estudantes) se tornava o elemento central para a construção do conhecimento escolar.

Nesse viés, Vidal (2003) enfatiza que a escola tinha como escopo propiciar espaços de aprendizagem, que a criança pudesse observar, analisar, vivenciar e experimentar, com vistas à construção do seu próprio saber. Portanto, houve um deslocamento do “ouvir, ver e copiar” (inatividade) para o “ver, participar

e fazer” (atividade), quer dizer, o enfoque é a aprendizagem ativa e não mais o ensino tradicional passivo.

Com isso, o material escolar é reformulado, dando predileção a objetos mais “lúdicos”, envolventes, pelos quais as crianças pudessem experienciar (“pôr a mão na massa”). *Pari passu*, esses objetos facilitariam a apropriação de conteúdos escolares básicos, como Língua Portuguesa e Matemática, favorecendo igualmente a educação dos sentidos, a experimentação de problemas e concepção de sala de aula mais atrativa à infância. Eis então que o jogo/brincadeira se torna um protagonista dos métodos.

Para os intelectuais da Escola Nova, o jogo era uma atividade lúdica necessária, porquanto era algo peculiar da cultura infantil, ou seja, uma atividade da infância. Porém, essa relevância não era suficiente. Era fundamental “domar” o jogo/brincadeira, canalizar os afetos (lúdico), controlar possíveis comportamentos imprevisíveis que o jogo/brincadeira possui. Domar o jogo/brincadeira, à época, foi, basicamente, transformá-lo em um meio de ensino (recurso didático).

À guisa de exemplo, a 2ª edição da Revista de Ensino (1927), trouxe o artigo “O Corpo Humano” (1927, p. 52-54), publicado pela professora Maria Rosalia Ambrozio. Esse texto apresenta uma forma lúdica para trabalhar com o corpo humano. Primeiro, indica-se que meios para atrair a atenção das crianças, como deixar a aula mais alegre. Segundo, é necessário sugerir, sempre que possível, uma “brincadeira interessante” para se ensinar algum conteúdo, conquanto a atividade não seja uma brincadeira em sua essência.

Em suma, é preciso domar o lúdico, ou seja, pegá-lo emprestado tendo em vista a veiculação de conteúdos escolares. Aqui cabe uma ressalva. Percebe-se que, afora o jogo/brincadeira ser realmente uma atividade para iniciar ou findar um conteúdo (e.g., um jogo de dominós para a Matemática), era tal-qualmente elemento de sedução e barganha, quando se tratava de ensinar. Claparède (2010) já defendia esse posicionamento: “[...] se o jogo corresponde a uma necessidade constante da criança, que auxiliar precioso não será para o educador que saiba servir-se dele!” (p. 64). Sinteticamente, o jogo/brincadeira não tem somente a incumbência de ensinar conteúdos ou desenvolver a moral e/ou habilidades físicas. Ora, tem-se também a função de atrair e iniciar a criança na esfera escolar e, sobretudo, disfarçar os exercícios escolares, para impedir o fastio e inculcar valores morais. Era preciso não deixar a criança tergiversar no que tange aos objetivos pedagógicos.

Analogamente, a diretora do Instituto Profissional Ferreira Vianna (Rio de Janeiro), Mercedes Dantas, em conferência proferida em Maceió no ano de 1930³, advogou a favor das teorias de J. Dewey, A. Ferrière, P. Bovet, G.

3 Esta conferência foi publicada na 20ª edição da Revista de Ensino (1930), sob o título: “A Escola Activa”.

Stanley Hall e G. Kerschensteiner. Ela frisou que a atividade espontânea e a experiência física da criança com o meio, a partir do jogo/brincadeira, trabalhos manuais e atividades lúdicas de construção, permitem que as crianças adquiram conhecimentos escolares de forma ativa, bem como desenvolvam a autodisciplina e a autonomia (liberdade), e tenham uma moral (Dantas, 1930).

Vejam os seu posicionamento quanto ao jogo:

Segundo Karl Groos “biologicamente falando, o jogo teria por fim preparar o pequenino ser para a vida adulta”. Édouard Claparède adotou a teoria do jogo de Groos, aplicando-a à Educação. O jogo é trabalho espontâneo, a primeira modalidade do trabalho infantil (Dantas, 1930, p. 10).

No mesmo prisma de M. Dantes, Calderaro (1931) infere que “[...] o jogo não está tomado como a única actividade infantil, senão como fundamento de outras actividades” (p. 14). Abreviadamente, o texto de Calderaro (1931) expõe que o jogo/brincadeira tinha o papel de ser um instrumento utilitário, o qual ancorava um objetivo maior, que é o ensino dos conteúdos escolares. Destarte, toda e qualquer atividade poderia ser jogo/brincadeira, desde que o professor fosse criativo, posto que “[...] o menino está sempre predisposto a chamar brinquedo a toda a actividade que o mantenha alegre” (Calderaro, 1931, p. 14).

Em linhas gerais, o jogo/brincadeira era ideado como o imo à valorização da liberdade das crianças e um método eficiente de dirimir os exercícios repetitivos e de memorização correspondentes a uma pedagogia tradicional. Por outro lado, essa liberdade carregava consigo responsabilidades, uma vez que a liberdade de ensino não exclui a obrigação escolar⁴, isto é, educava-se para um suposto exercício da liberdade, mas a liberdade era controlada e direcionada. Essa pedagogização do jogo continuou em voga e, especialmente, exerceu uma dominância até os anos 1980.

QUARTA VIRADA LÚDICA: NOVOS CONTORNOS PARA A PEDAGOGIZAÇÃO DO JOGO

*Play is the activity where a meeting takes place
between internal ideas and external actions.*

Gunilla Lindqvist

Na década de 1980, houve um movimento em prol da infância, encetado pela Unesco e encabeçado por intelectuais como A. Michelet, G. Brougère, M. Mauriras-Bousquet, J.-P. Rossie, R. van der Kooij, M. Sarmiento e W. Corsaro, entre outros. Estes estudos e ações, essencialmente, alavancaram inúmeras

⁴ Cf. “Do papel educativo da escola primaria”, do Dr. Carlos da Silveira, na 7ª edição da Revista de Ensino (1928).

pesquisas em várias partes do mundo. No Brasil, houve um *boom* de pesquisas com a temática jogo, brinquedo, brincadeira e lúdico neste período, em meados dos anos 1980 e década de 1990, que promoveram ainda mais uma pedagogização do jogo.

Não podemos olvidar que, na década de 1990, no Brasil, apareceram alguns estudos dissidentes dessa perspectiva⁵. Essas pesquisas sinalizaram o jogo como um problema em movimento e conteúdo, contrariando a ideia de que o jogo é pedagógico por si só e, por isso, é um instrumento educativo *par excellence* (preceito medular da pedagogização do jogo). Essas pesquisas tiveram mais impacto na década seguinte. De certo modo, pouco abalaram o controle acadêmico e pedagógico exercido pelos pedagogos e pesquisadores da pedagogização do jogo/brincadeiras, a saber: Paulo N. Almeida, Adriana Friedmann, Marcelo Tavares, Luiz A. Lorenzetto, Fábio O. Brotto, Kátia M. Passos, Elvira Lima e Cristina Otero.

O movimento de pedagogização do jogo, em conjunto com as propostas curriculares construídas a partir da década de 1990, deixaram poucas evidências respeitantes a um trabalho pedagógico com o jogo/brincadeira, especificamente, explicitando uma possível didática para esse comportamento lúdico, tal como o papel do professor nesse processo, quais métodos e procedimentos avaliativos poderiam ser usados por via do jogo/brincadeira etc. Quer dizer, nas décadas de 1980 e 90, conquanto seja marcada por um período de efervescência em relação ao jogo/brincadeira na escola, pouco se fez para uma exploração das potencialidades e possibilidades pedagógicas do jogo. Ademais, não se sistematizaram os conhecimentos sobre o jogo/brincadeira que poderiam ser desenvolvidos e em que medida o jogo/brincadeira proporcionaria a apropriação de conteúdos escolares. Tínhamos muitas proposições, muito discurso, mas pouca evidência prática em termos de pesquisa e/ou ações pedagógicas.

Essas lacunas, possivelmente, engendraram um novo movimento. Ao que tudo indica, apontava-se, então, a psicologização do jogo/brincadeira, como modo de comprovar a eficiência e eficácia desse comportamento lúdico para a escola. Não mais discutir a aprendizagem dos conteúdos escolares por intermédio do jogo/brincadeira, e sim o desenvolvimento cognitivo como elemento fulcral. Quem joga/brinca desenvolve habilidades cognitivas (atenção, concentração, memorização etc.). Esse se tornou o novo mote para se justificar esse comportamento lúdico na escola. É aqui que despontam outros pesquisadores e psicólogos: Lino de Macedo, Nelson Rosamilha, Rosely P. Brenelli, Ricardo L. Camargo, Paulo C. Vasconcelos, Edda Bomtempo, Airton Negrine, Wilson da Silva, Zilma de Oliveira, Ana Maria Oliveira, Maria Librandi da Rocha e

5 Grandó (1995, 2000); Moura (1992, 1996).

Katia Veillard, dentre outros. Os mencionados pesquisadores se dedicaram a analisar o jogo/brincadeira sob a égide de pesquisadores renomados no campo da Psicologia, como Piaget, Vigotski, Skinner, Wallon, Winnicott etc.

O discurso se transmutou do jogo/brincadeira em sentido coletivo (pedagogização), para a individualização do ato de jogar/brincar (psicologização).

“POSLÚDICO”: UMA MIGRAÇÃO DISCIPLINAR BRASILEIRA ENTRE A QUARTA E A QUINTA VIRADA LÚDICA

O jogo emocionaliza e até dramatiza o trabalho, criando assim mais motivação. Através da rápida sensação de realização e do sistema de recompensas, o jogo gera mais desempenho e rendimento

Byung-Chul Han

Sutton-Smith (1996) depreende que a psicologização do jogo/brincadeira trouxe consigo o ideário de que, esse comportamento lúdico, possibilita a análise de processos cognitivos em sujeitos isolados. Não basta mais ensinar pelo jogo, mas sim desenvolver estruturas cognitivas, estratégias de motivação e autocontrole. Para os seguidores do Behaviorismo Radical de Skinner, o jogo é tido como um espaço de contingências e esquemas de reforçamento. Os pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski, defenderam o jogo como uma zona de desenvolvimento iminente. Para os sectários do Construtivismo de Piaget, o jogo/brincadeira concerne a um esforço de acomodação frente a situações novas, assim como um esforço de repetição, reconhecimento e generalização, que formam os elementos da assimilação.

Ora, não intenciono questionar tais pressupostos teóricos no presente texto. Meu intuito é analisar o porquê os discursos pedagógicos se ancoraram em tais preceitos, já que esses ideários não foram pensados para a escola.

Isso me leva a inferir que, com o advento das teorias da Psicologia do Desenvolvimento no Brasil pós-1980, e sua entrada nas pesquisas educacionais em universidades e na formação de professores, houve uma migração quanto aos discursos sobre o jogo/brincadeira na escola. À guisa de exemplo, o xadrez foi tomado como um “jogo educativo por si só”, mediante artigos e estudos relativos à prática do xadrez escolar. Quer dizer, esses estudos se preocuparam em expor o valor cognitivo do xadrez e suas qualidades, por intermédio de pesquisas quantitativas e os dados coletados por testes psicológicos (Silva, 2004; Alves, 2006; Oliveira, 2005). Ora, essas pesquisas analisaram principalmente as estruturas cognitivas dos sujeitos (jogadores de xadrez), em uma perspectiva da epistemologia genética piagetiana. Basicamente, detiveram-se em levar o xadrez à escola e propor práticas específicas (comparando a *expertise* no xadrez) aos

estudantes (sujeitos da pesquisa), embasadas em testes piagetianos (Teste do Pêndulo, Teste do Líquido etc.). Muitas dessas pesquisas foram desenvolvidas com sujeitos isolados ou elegendo grupos (experimental e controle), focando assim mais em validar instrumentos da Psicologia e em compreender o valor quantificável do xadrez em termos cognitivos.

À vista disso, surgem as “afirmações” de que a prática do xadrez, ou seja, apenas pelo ato do jogar, desenvolve o cognitivo e, principalmente, melhora o rendimento escolar. Porém, tais pesquisas não demonstram “um caminho” para que isso se consolide, apenas o “ponto de chegada”. Vale estender esses discursos aos demais jogos/brincadeiras usados no cotidiano escolar.

Nas décadas de 1990 e 2000, grande parte dos manuais dedicados aos jogos/brincadeiras e livros de xadrez, por exemplo, trouxeram indicações acerca dos objetivos e benefícios desses comportamentos lúdicos. Todavia, não divulgaram indícios concretos que comprovassem essas afirmações.

A partir da década de 1990, sobrevieram muitos discursos que situam o jogo/brincadeira e o xadrez como lúdicos por excelência, treinamento mental, ginástica da mente, ferramenta pedagógica que desenvolve a inteligência ou que melhora o desempenho do raciocínio lógico, dentre outros desígnios. Essas asseverações repousam sob o esteio de uma psicologização. Vejamos alguns exemplos respeitantes ao jogo/brincadeira e ao xadrez na escola, que são mais “discursos sobre”, do que evidências de pesquisas científicas. Seguem os exemplos com grifos meus:

- “O xadrez treina o cérebro e ajuda a organizar o modo de pensar, exercita o raciocínio e a concentração, estimula a paciência e a disciplina, pois é um jogo que exige análise em cada movimento. [...] de forma lúdica tem como objetivo chamar a atenção dos jovens para essa modalidade de jogo”. (<https://braganca.pa.gov.br/projeto-xadrez-na-praca/>).
- “[...] essa brincadeira tem muitas funções úteis, como possibilitar à criança a aprendizagem de algumas regras morais, a obtenção de noções de espaço e tempo, o trabalho com noções de Matemática e Física, assim como a sua sociabilização através da cooperação e da competição. Este jogo contribui também para o desenvolvimento da cognição, levando a criança a pensar, analisar e tomar decisões” (Friedmann, 1992, p. 56).
- “A inserção do Xadrez na vida escolar do aluno também visa fazer com que ele aprenda a lidar com problemas de maneira mais calma, tranquila e objetiva, proporcionando aumento da sua capacidade de processar informações e formar cidadãos íntegros através de uma atividade lúdica”. (<https://www.bandeirantes.pr.gov.br/noticia/407/municipio-implanta-xadrez-como-disciplina-nas-escolas-de-tempo-integral/>).

- “Resolver problemas, exercitar a criatividade, tomar decisões, trabalhar em equipe, controlar as emoções, praticar a empatia. O desenvolvimento dessas e de outras habilidades em sala de aula é a proposta da *Mind Lab*, empresa com sede em Israel que trabalha com pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras. Por meio do programa *MenteInovadora*, jogos de raciocínio são usados para facilitar a assimilação de conteúdos na prática, estimulando habilidades socioemocionais e cognitivas. O resultado é uma melhoria de 10% nas notas e de 12,5% na capacidade dos alunos guardarem os conteúdos aprendidos, de acordo com a empresa”. (<https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/jogos-de-raciocinio-desenvolvem-habilidades-cognitivas-e-emocionais/>).
- A nossa rede [...] tem um potencial extraordinário para que possamos difundir esse que é um jogo de extrema importância em especial para as crianças, para os adolescentes, para os jovens. Porque através do xadrez as pessoas aprendem a raciocinar. Através do xadrez as pessoas aprendem a meditar, através do xadrez as pessoas aprendem a ter autocontrole. E o xadrez é um esporte que integra. O xadrez é um esporte que agrega (SME/SP, 2011, p. 10).
- “[...] o uso de jogos na educação infantil favorece o envolvimento, a motivação e o aprimoramento de competências cognitivas e socioemocionais” (Carvalho, Silva, 2020, p. 33).
- “O Jogo da Memória é uma atividade que estimula diversas áreas cognitivas. Ao participar desse jogo, os jogadores desenvolvem a concentração, exercitam o cérebro e melhoram a atenção. Além disso, o Jogo da Memória contribui para o aprimoramento das habilidades cognitivas, como o pensamento mais rápido e o foco aprimorado. Essa prática também fortalece as funções cerebrais, proporcionando um treinamento eficaz para a memória visual!” (Massalei, Pereira, Coutinho, 2024, p. 11).
- Do ponto de vista neurológico, a gamificação ativa os sistemas de recompensa do cérebro, liberando dopamina e promovendo uma sensação de prazer e satisfação, podendo aumentar a motivação intrínseca dos alunos e facilitar a formação de memórias de longo prazo (Silva, Paulo, 2025, p. 1).

Esses discursos também ecoam em trabalhos celebrados no âmbito da psicologização do jogo/brincadeira, a saber: Wilson da Silva, notadamente o livro “Xadrez Para Todos: A Ginástica da Mente” (o título já fala por si só); Plataforma Impulsiona, que fornece o conteúdo digital: “Xeque-mate: o xadrez mostra o seu jogo (Impulsiona, 2017). A plataforma em pauta diz respeito a conteúdos voltados a professora(s), coordenadora(s) pedagógica(o)s e demais agentes educacionais atuantes no Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, com ênfase na ideia de que o jogo deixa o jogador mais inteligente;

o trabalho de Santos, Franqueira e Viana exposto no livro “Neurociência e Gamificação: Criando experiências de aprendizagem inclusivas com tecnologia” que, resumidamente, enfoca as competências cognitivas e socioemocionais mediante o jogo e a gamificação (2025).

Esses exemplos se embasam nos adágios: “aprenda como exercitar seu cérebro de uma forma divertida e inteligente”, “o xadrez é uma guerra lúdica da mente”, “o xadrez é uma ginástica da inteligência”; “o jogo desenvolve as competências socioemocionais”. Posto isso, o jogo/brincadeira, por seu turno, tem sido, cada vez mais, empregado para desenvolver o engajamento e habilidades socioemocionais na(o)s estudantes (inclusive, esse discurso atravessa a BNCC). Em suma, esses discursos são proliferados, galvanizados e, subsequentemente, vão se arraigando no imaginário social da(o)s agentes da escola (professora(e)s, coordenadora(e)s etc.) que, por conseguinte, passam a crer que só a prática do jogo/brincadeira já é suficiente para desenvolver a cognição.

Ademais, com o surgimento da quinta virada lúdica, precisamente, com a eflorescência da gamificação e dos discursos da ludicização⁶, na década de 2010, a psicologização do jogo/brincadeira ganhou mais ênfase nos discursos pedagógicos. Em consonância com a gamificação, jogo/brincadeira se materializa em variadas práticas de ludicização na escola, tais como: os jogos cognitivos; a avaliação gamificada; a ideologia “*do it*”; as atividades *maker*, os formulários com visual de jogo (mas não é jogo); as atividades no formato *Canva*; as dinâmicas de engajamento; os *quizzes* (*Kahoot*, *Mentimeter* etc.);

Fundamentalmente, são técnicas que se respaldam em uma suposta extensão do paradigma do jogo e do lúdico, tendo como argumento a essencialidade em se agradar (“lúdico”) em vez de oprimir (“trabalho”, “tarefa”, “obrigação”).

Conquanto a quinta virada lúdica traga muitos elementos teóricos e metodológicos das viradas lúdicas precedentes, especialmente, da quarta virada lúdica, é notório o aparecimento de um discurso atinente ao jogo/brincadeira na escola, respaldado por novos estudos relativos ao comportamento humano, à neurociência (neobehaviorismo, cognitivismo) e aos novos paradigmas apregoados pelas Metodologias Ativas (neotecnicismo, neoescolanovismo etc.).

6 O ato discursivo de tornar lúdico o que não é. Por exemplo, dizer que um brinquedo é lúdico porque é colorido e tem diversas funcionalidades como sons e movimento. Ou ainda, dizer que uma reunião de trabalho é lúdica, em razão de possuir uma dinâmica de debate e exercícios apoiados em Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação. É por intermédio de discursos como estes que surge a Gamificação, os jogos empresariais e outras técnicas de *marketing*, alicerçadas no lúdico (visto como algo externo à pessoa) como forma de desenvolver a criatividade e valorizar o divertimento em prol da produção e da satisfação no trabalho. Para mais detalhes, ver: GRILLO, R. M. **Ludopolítica**: práticas de ludicização. 1º **Simpósio Internacional da ABBRI**: “A Brinquedoteca nos diversos contextos”, jan. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com vistas a encerrar esse texto, é precípuo destacar que no bojo da Escola Nova, no Brasil, formaram-se, a rigor, três concepções de jogo/brincadeira no contexto escolar: jogo livre (visando à formação moral e à negociação quanto às tarefas escolares), jogo como recurso didático (jogo para a aprendizagem de conteúdos) e jogo como treinamento de habilidades motoras. Apesar destas distintas concepções, nas décadas de 1920 e 1930, os discursos convergiam para a ideia de que o jogo/brincadeira era uma atividade importante na aquisição de conteúdos escolares pelas crianças. Essa faceta se estende até os dias atuais, com realce nas décadas de 1980 e 90.

Por seu turno, a psicologização do jogo/brincadeira no Brasil, a partir da década de 1980, não anulou a pedagogização, porém demarcou um território. Ora, decorreu um tipo de migração disciplinar que reposicionou o jogo/brincadeira. Não se trata mais de tomar esse comportamento lúdico como recurso didático e modo de se trabalhar conteúdos escolares. A ênfase, após a psicologização, volta-se para a concepção de jogo/brincadeira como instrumento para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, meio de análise e terapia, forma de engajamento, sistema de recompensa cerebral, condicionamento de comportamentos (preceito comportamentalista), mecanismo de controle do tempo livre, promotor de autoeficácia, estimulação das funções cognitivas e da proatividade etc.

Michel Foucault já dizia que a crítica é evidenciar que as coisas não são tão manifestas quanto se acredita. Esse é o papel do presente texto. Não visei abrenunciar esses movimentos espalhados nos discursos acerca do jogo/brincadeira na escola, porém, deslindar que há um confronto, amiudadamente velado, entre esses paradigmas. A preocupação contemporânea se remete a uma tentativa de encaixar o jogo/brincadeira nos moldes da Neurociência. Isso posto, a Psicologização do jogo traz à baila um discurso, pelo qual propugna que não basta mais focar na aprendizagem de conteúdos escolares pelo jogo, porque é peremptório que esse comportamento lúdico engaje, motive, condicione comportamentos, desenvolva a autoeficácia, amplie a cognição e os aspectos socioemocionais dos estudantes na atual “era das competências e habilidades”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. P. **Níveis de construção dialética espaço-temporal no jogo de xadrez e desenvolvimento de possíveis em escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- AMBROZZIO, M. R. O Corpo Humano. **Revista de Ensino.** Maceió, v. 1, n.

2, p. 52-54, 1927.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CALDERARO, J. D. Plano da Escola Nova. **Revista de Ensino**. Maceió, v. 5, n. 23, p. 9-22, 1931.

CARVALHO, E. P.; SILVA, T. R. **Benefícios da gamificação no processo de aprendizagem infantil**. São Paulo: Educação, 2020.

CLAPARÈDE, E. Textos escolhidos. In: HAMELINE, D. Édouard Claparède. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DANTAS, M. A Escola Activa. **Revista de Ensino**. Maceió, v. 4, n. 20, p. 3-12, 1930.

FRIEDMANN, A. Jogos tradicionais. **Idéias**, n. 7, p. 54-61, 1992.

GRANDO, R. C. **O Jogo e suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, SP, 1995.

GRANDO, R. C. **O Conhecimento Matemático e o uso de Jogos na Sala de Aula**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Unicamp. Campinas, SP, 2000.

GRILLO, R. M. “(Re)Construindo as pontes de Castália: algumas reflexões sobre o lúdico”. In: GRILLO, R. M.; SCAGLIA, A. J.; CARNEIRO, L. T. **Em defesa do jogo: diálogos epistemológicos contemporâneos**. Curitiba: Appris, 2022.

GRILLO, R. M.; PRODÓCIMO, E.; GOIS JÚNIOR, E. O jogo e a “Escola Nova” no contexto da sala de aula: Maceió, 1927-1931. **Educação em revista**, v. 32, n. 4, p. 345-364, 2016.

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. Ludopolítica: a ditadura da ludicização. **Brazilian Journal of Policy and Development**, vol. 3, n. 3, 2021b.

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. Ludopolítica: práticas de ludicização. In: SAKAMOTO, C. K.; MALTA CAMPOS, M. C. (Orgs.). **Brincar, cuidar e educar**. São Paulo: Gênio Criador, 2021c.

GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. **O xadrez pedagógico e a Matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021a.

MASSALAI, R.; PEREIRA, C. M.; COUTINHO, D. J. G. Estimulando as funções cognitivas: estratégias e jogos para desenvolvimento cognitivo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 2442–2455, 2024.

MICHELET, A. El maestro y el juego. **Perspectivas**, v.16, n.1, p. 117-126, 1986.

MOURA, M. O. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. Tese

(Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), 1992.

MOURA, M. O. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. *In*: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, F. N. **Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do xadrez simplificado**. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SANTOS, S. M. A. V.; FRANQUEIRA, A. S.; VIANA, S. C. **Gamificação: Criando experiências de aprendizagem inclusivas com tecnologia**. Formiga/MG: MultiAtual, 2025.

SME–Secretaria Municipal de Educação. “I Seminário de Xadrez Escolar da Rede Municipal de Ensino”. **Prefeitura Municipal de São Paulo** [2011]. Disponível em: <www.sme.sp.gov.br>. Acesso em: 22 Ago. 2025.

SILVA, W. **Processos cognitivos no jogo de Xadrez**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2004.

SILVEIRA, C. Do papel educativo da escola primaria. **Revista de Ensino**. Maceió, v. 2, n. 7, p. 17-41, 1928.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L.; GREIVAS, C. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997.

ENTRE LETRAS, LIVROS E LIDAS

Thissiane Fioreto

INTRODUÇÃO

A que lugares pode um sonho levar uma criança? Qual o poder da leitura na vida do sujeito? Quais caminhos a leitura pode levar esse sujeito a percorrer?

As páginas que seguem pretendem refletir, a partir da concepção freiriana do ato de ler, em tom de ensaio, sobre a potência da leitura. Utilizando-se da memória à semelhança do que faz Paulo Freire em seu texto (Freire, 1987, p. 11 – 24), a autora vai relembrar e examinar sua história de leitura como processo e produto que possibilitará a migração com e entre saberes em sua trajetória.

Assim, este ensaio não tem a pretensão de esgotar o assunto nem apresentar uma proposta metodológica inovadora de leitura, mas apenas elucidar como o ato de ler pode marcar a subjetividade e acompanhar o sujeito em seu percurso de vida como uma prática libertadora e inspiradora. Nessa perspectiva, a leitura é considerada não apenas como decodificação, mas levada em conta como ato afetivo, criativo, emancipatório e crítico.

O ensaio investiga, dessa forma, a leitura realizada em casa, na escola, na universidade e na vida. “A leitura do mundo que precede sempre a palavra e a leitura desta que implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1987, p. 22).

É preciso compreender, então, que a leitura, para Paulo Freire, ultrapassa a mera habilidade técnica de decodificar signos para se tornar prática de liberdade, conscientização e transformação social. Em sua perspectiva, a leitura não é apenas o ato de reconhecer palavras ou estruturas textuais, mas um processo dialógico pelo qual o leitor se compromete, questiona e intervém na realidade. Freire critica a educação bancária, na qual o aluno é mero depositário de informações e defende uma leitura problematizadora que coloca o estudante como sujeito ativo, capaz de relacionar o que lê com sua experiência, seu contexto histórico e suas aspirações de transformação social.

No âmago de sua proposta, a leitura está inseparavelmente ligada à prática educativa libertadora. Ela ocorre na relação entre leitor, texto e mundo, de modo

que o texto funciona como uma janela para a compreensão de condições de opressão e de possibilidades de ação. O ato de ler, nesse paradigma, envolve não apenas a compreensão de conteúdo, mas a leitura do mundo: reconhecer forças, identificar contradições, imaginar caminhos de mudança. Assim, Freire situa a leitura como prática de leitura crítica da realidade, uma linguagem que emancipa.

Para Freire uma leitura mais superficial tende a reproduzir o discurso dominante, sem questionamento, enquanto a leitura crítica envolve a análise das condições de produção do texto, de seus interesses, de seu contexto histórico e de suas consequências para diferentes sujeitos. A leitura crítica, portanto, é uma prática ética que reconhece a dignidade do outro, problematiza estruturas de poder e busca situar o texto na cadeia de significados que se estende para além dele. Nesse sentido, a alfabetização não é fim em si mesma, mas meio de mediação para a consciência política e a participação cidadã.

É importante lembrar, ainda, que a ênfase na alfabetização de adultos é central na obra de Paulo Freire, que vê esse espaço como privilegiado para a problematização da leitura por meio do diálogo com as experiências de vida dos educandos. Partindo de perguntas, dúvidas e saberes já existentes, a leitura, nesse enquadramento, torna-se prática de diálogo: o educador não deposita conteúdo, mas facilita a construção coletiva de entendimento, permitindo que aprendizes nomeiem, analisem e transformem suas condições de vida. O método de leitura popular, baseado na leitura do mundo, envolve a leitura do texto com o mundo e a leitura do mundo pela leitura do texto.

Um elemento central é o conceito de conscientização (conscientização freiriana). Leitura e conscientização são processos recíprocos: ao ler o mundo, o indivíduo toma consciência de suas condições de existência; ao agir para transformar o mundo, reforça-se a prática de leitura. A ambição pedagógica de Freire é formar sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade, rejeitando a passividade e a aceitação acrítica de modelos sociais opressores. Assim, a leitura aparece como força de resistência e de construção de subjetividades políticas.

A prática pedagógica freiriana envolve, portanto, princípios como problematização, diálogo, amor e humildade intelectual. A leitura não é apenas técnica de decodificação nem simples exposição de conteúdo; é uma relação ética entre educador e educando, mediada pela linguagem, que convoca o aluno a questionar, a nomear suas experiências e a imaginar possibilidades de transformação. A leitura, nesse quadro, é ato de criação de sentido coletivo, realizado na interação com textos que falam não apenas de fatos, mas de contextos, conflitos e lutas por dignidade humana.

Em síntese, para Paulo Freire, o conceito de leitura envolve quatro dimensões centrais: (1) a leitura como prática de leitura do mundo, não apenas do

texto; (2) a passagem da leitura da superfície para a leitura crítica, que investiga estruturas de poder e condições de opressão; (3) a centralidade do diálogo e do respeito aos saberes dos educandos; (4) a relação intrínseca entre leitura, conscientização e ação transformadora na realidade social. A leitura, assim entendida, torna-se constitutiva de uma educação libertadora, orientada pela urgência ética de emancipação das pessoas e de construção de uma sociedade mais justa.

UMA HISTÓRIA DE LETRAS E DE LIVROS

Nascida em uma família modesta, com poucos recursos financeiros, cresci em um ambiente que sempre valorizou a educação. Meus pais, embora fossem movidos pela vontade de estudar, não tiveram a oportunidade de cursar uma faculdade. Ambos fizeram magistério, mas nunca exerceram a profissão.

Minha mãe contava histórias para mim desde o berço. Às vezes eram relatos reais, noutras, ficções, e, com frequência, leituras de clássicos. São justamente essas últimas que me fascinavam. O que havia naquele pedaço de papel que ela enxergava e reproduzia para mim? O que se escondia nesses tais livros que eu não conseguia acessar porque não sabia ler? Logo, meu desejo pela leitura começa ainda na primeira infância, motivado pelas histórias que minha mãe lia e pela curiosidade de entender o que todos faziam com tanta facilidade e eu ainda não dominava: o ato de ler.

Antes de entrar na escola, já começava a alfabetizar-me em casa. Posso dizer que meus primeiros professores foram minha mãe e meu avô materno. Em meio aos afazeres domésticos minha mãe me “ensinava as letras”, como ela mesma dizia, e meu avô era quem me “ensinava as palavras”. Meu avô, um agricultor que amava ler, lia livros e jornais, mas também lia os bichos, as plantas e o clima. Foi ele quem me ensinou a pegar ovos das galinhas sem levar bicadas ou machucá-las, sempre deixando um ovo no ninho; ele também me mostrou como caçar borboletas com os galhos das plantas, admirar-se com elas e soltá-las livremente na natureza, além de me ensinar a ler o céu para saber se vai chover ou não.

Me lembro com saudades de sentar com meu avô à cabeceira da grande mesa da cozinha dos meus avós, após o jantar, com caderno na mão e as letras na ponta da língua e do lápis. Minha mãe já tinha passado o dia me ensinando as letras e meu avô me ajudava a formar as palavras. Ele contava histórias ligadas à sua realidade agrícola e me orientava a formar os termos. PATO e TATU, por exemplo, não eram escritos antes de ele me explicar como eram esses bichos e como viviam no sítio. Minha mente de criança formava uma imagem animada e colorida para cada uma das palavras a partir das histórias do meu avô.

Aos sete anos chegou o grande dia: ir para a escola e aprender a ler! Eu esperava ansiosamente por isso e aguardava pelo momento em que minha mãe não precisaria mais ler os livros para mim. Naquela época eu não sabia, mas o que eu tanto buscava era autonomia. E ela chegou logo: eu já lia sem o auxílio de minha mãe e de meu avô.

Toda a minha vida escolar aconteceu em escola pública, a única da pequena cidade do interior paulista onde eu morava. Nessa escola, encontrei ótimas professoras, que sempre priorizaram a leitura. Havia uma biblioteca que supria bem as necessidades da comunidade escolar e, toda semana, os alunos tinham um horário para ir até ela e “pegar livros”. As estantes, as cores, a textura e o cheiro do papel eram convites irresistíveis para a viagem da leitura.

Lembro-me de uma das primeiras experiências incríveis e marcantes que tive como leitora na infância. Foi com o livro *Marcelo, Marmelo, Martelo e outras histórias*, de Ruth Rocha (1999). O garoto Marcelo fazia perguntas que eu achava interessantes e com as quais me identificava. De onde vinham as palavras e quem era esse tal latim que colocou nome nas coisas? Mexedorzinho não seria um nome bem melhor para aquele objeto que serve para mexer o café? Por que cachorro? Latildo fazia muito mais sentido! Mal sabia eu que essa era a minha primeira reflexão sobre o signo linguístico, conforme Saussure, experiência que me marcaria tanto a ponto de me levar mais tarde a cursar Letras e, depois, apaixonar-me por Lacan, o que resultaria em estudar Psicologia e Psicanálise.

Outra personagem importante na minha história de leitora foi minha tia paterna, a tia jovem que fazia faculdade, me presenteava com livros e ouvia Madonna. Dessa convivência, nasceu minha paixão pelo conto de fadas da Cinderela, cuja edição guardo até hoje. Eu aguardava com ansiedade as datas comemorativas do calendário, pois tinha certeza de que ela me presentearia com livros.

Dessa forma, fui uma criança considerada estranha e curiosa durante toda a minha infância. Meu pai era o mais paciente para responder às minhas perguntas, sempre de maneira objetiva e, quando possível, com exemplos. Com ele aprendi o nome das cidades, dos países e suas respectivas capitais.

Eu gostava de brincadeiras mais imagéticas e criativas e, quando se tratava de correr e jogar bola, eu escapava e me refugiava nos livros. Li clássicos, histórias de aventura, de terror e de mistérios, e sempre tinha perguntas a fazer aos adultos a partir das minhas leituras. Eu era, assim, a menina estranha, porque lia.

E então chegou o momento de fazer faculdade. Qual curso? Nunca tive dúvidas de que seria um curso das Ciências Humanas e que priorizasse a leitura. Letras. Esse seria o curso! Confesso que a escolha não era porque eu sonhava em ser professora — o que me faz feliz hoje —, mas porque eu queria ler. Queria que minha profissão fosse aquilo que eu mais amava fazer.

Cursei Letras por quatro anos na Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Assis (UNESP – Assis), no interior de São Paulo. Lá também concluí o mestrado e o doutorado na área de Letras anos depois. Porém, a experiência inicial como graduanda com a biblioteca da universidade nunca foi superada: eu me deliciava com a pequena biblioteca da escola, e, ao chegar à enorme biblioteca da universidade, me via perdida entre tantos livros. Existia ali um universo de livros que eu desejava conhecer.

Na faculdade, descobri o latim presente no livro de Ruth Rocha e, por ter vivido uma experiência marcante com os clássicos da literatura greco-latina, optei pela licenciatura em Língua Portuguesa com habilitação em Latim. As aulas de literatura sempre foram meu maior deleite e deixaram marcas profundas: o letramento literário tornou-se hoje meu objeto de trabalho e estudo. No presente, o envolvimento com pesquisa e extensão, especialmente por meio do Clube da Leitura¹, é mais do que uma tarefa: é alegria e a concretização de um desejo.

Já as aulas de linguística me apresentaram nomes que pareciam estranhos, como Saussure e Lacan. Ao aprender os princípios gerais da Ciência Linguística, especialmente a natureza do signo linguístico (signo, significante e significado), seu caráter arbitrário e as dicotomias saussurianas (Saussure, 2006, p. 79-93), tudo pareceu difícil no início. Contudo, percebi que boa parte das questões de Marcelo, do livro de Ruth Rocha, que eu ainda carregava comigo, era explicável por esses fundamentos. Também achei instigante quando o professor apresentou um certo francês de nome Lacan. A partir da teoria de Saussure, ele mostrou que, em suas sessões psicanalíticas, Lacan era capaz de, a partir de uma frase como “UMA TEIA”, ler “MATEI-A”. Como isso era possível? Pensei: “Que coisa fascinante é a língua! E que intrigante esse tal inconsciente! Quero aprender mais sobre tudo isso.”

O tempo passou. Chegaram o mestrado, o doutorado em Letras Clássicas e as pesquisas sobre traduções do latim para o português. Tornei-me professora no curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mas a menina leitora e curiosa continuava viva em mim. Por que não ler também outras coisas? Seria possível, nessa ânsia de ler o mundo, ler também as pessoas? Decidi então fazer o curso de Psicologia e aprofundar os estudos em Psicanálise.

Voltar a ser aluna de graduação depois de vinte anos foi uma das maiores aventuras da minha vida: um mergulho corajoso em novas rotas do

1 O Clube da Leitura da UFGD é uma ação de extensão, devidamente cadastrada na Pró Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal da Grande Dourados (PROEC – UFGD), que tem por objetivo incentivar a leitura literária em diversos contextos (escolas, praças, parques, instituições públicas, etc.), contribuindo para o letramento literário e a formação de mediadores de leitura. O projeto é desenvolvido com êxito desde 2018 e tem sido bem recebido pela comunidade interna à universidade e também pela comunidade externa.

conhecimento, que transformou minha percepção sobre tempo, ritmo de estudo e a minha própria capacidade de aprender. Cada aula, cada leitura, cada dúvida reacendeu a curiosidade que eu tinha desde sempre, e me mostrou que nunca é tarde para recomeçar, desafiar-se e descobrir novas possibilidades. Foi, acima de tudo, um retorno ao aprendizado como uma experiência viva e apaixonante.

É claro que, hoje, ao encerrar o percurso de mais alguns anos de graduação em Psicologia, percebo que “ler pessoas” é uma expressão simplista para o trabalho da ciência psicológica. Ainda assim, compreendi que a leitura do mundo, nas palavras de Paulo Freire, pode ser muito mais ampla e complexa do que eu imaginava.

Foi também nesse período, motivada pelas leituras de Freud e pela participação em grupos de estudo no Fórum do Campo Lacaniano de Mato Grosso do Sul (FCL-MS), que consegui compreender melhor a relação entre a teoria do signo de Saussure, aprendida nas aulas de linguística, e os postulados de Lacan (Lacan, 1998, p. 496–533). Na graduação em Letras, ao ler Lacan, havia muita curiosidade, mas pouco amadurecimento teórico, o que me fez compreender pouco o que lia, porém, ainda assim, a semente foi plantada com êxito.

Assim também aconteceu com o livro de Ruth Rocha. Ao revisitá-lo anos depois, percebi que as leituras não são estáticas: elas permanecem vivas em nós, dialogando com novas experiências, lembranças e referências. Com o passar do tempo e a maturidade de leitora, os textos e conteúdos vão ganhando novas versões, revelando camadas antes invisíveis e abrindo espaço para interpretações mais ricas, críticas e pessoais.

Hoje, quando me perguntam o motivo de ter migrado de área, cursando Psicologia após tantos anos no curso de Letras, incluindo um Mestrado e um Doutorado, eu rio e digo: para mim não foi uma migração; continuo sendo a menina leitora que deseja devorar livros. Vejo como um percurso contínuo e não como mudança de rota. Sigo deixando minha curiosidade e meu desejo me guiarem. Sigo lendo as letras, as palavras, os livros e o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a trajetória rememorada nessas páginas parece uma migração, ela, na verdade, revela a natureza inextinguível da curiosidade que move meu modo de ler o mundo. Trata-se, portanto, de um processo contínuo que encontra na leitura de concepção freiriana — a leitura do mundo que precede a leitura da palavra — seu ancoradouro. Assim, a leitura é, simultaneamente, motivação e finalidade dos movimentos desejados, vividos e lembrados.

Isso se deve ao fato de a leitura ser, para Freire, não apenas um simples ato de decifrar signos, mas significa agir, questionar e transformar; para mim,

tornou-se uma prática de vida em que letras, palavras e pessoas se entrelaçam.

Ao retornar, décadas depois, ao chão da universidade para estudar Psicologia, não abandonei a menina leitora que ama a leitura e os livros; ampliei-a, enriquecida pela experiência com as Letras – as lidas e a vivida -, pela Psicanálise e pela prática educativa. Cada leitura antiga reaparece com novas nuances, cada nova formação profissional amplia o meu modo de “ler” as pessoas e as estruturas sociais, e cada pausa se revela como ponto de partida para novas perguntas.

Assim, a migração se dissolve em continuidade: a curiosidade continua a guiar meu caminho; a leitura continua a ser prática de liberdade e de autonomia; e continuo a acreditar que o mundo se transforma quando o lemos com responsabilidade, diálogo e esperança.

Este ensaio é também uma oportunidade de recordar, repetir e elaborar. Trago à memória o lido e o vivido; reconto e revivo partes importantes da minha história com a leitura, ao mesmo tempo em que discorro e processo as escolhas feitas. A memória, nesse cenário, não é apenas arquivo do passado, mas lente pelo qual revisito o que foi lido, vivido e sentido. Ao entrelaçar lembranças com o agora é possível identificar pontos de partida para perguntas novas e, especialmente, para novas leituras: as literárias e as de mundo. O ensaio é, portanto, sobre as letras lidas e as lidas da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987, p. 11 – 24.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. **Escritos**. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 496 – 533.

ROCHA, R. **Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias**. Ilustrações Adalberto Cornavaca. 2ª. ed. 63ª. impr. São Paulo: Salamanbra, 1999.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 27ª. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

GAMIFICAÇÃO: O AVANÇO DAS TÉCNICAS EMPRESARIAIS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLAR

Marcelo Vicentin

A história não é o passado. É o presente. Nós carregamos a nossa história conosco. Nós somos a nossa história. Se fingirmos o contrário, somos literalmente criminosos.

James Baldwin (*Eu Não Sou Seu Negro*)¹

INTRODUÇÃO

Como argumenta Foucault (2015), uma tese desenvolvida tem uma verdade na realidade, entretanto, o que se pode dizer sobre ela é que não é inteiramente verdadeira. Deste modo, sei que o que escrevo não é a verdade, é uma ficção, que pode anunciar algo falso, parcial, ou que tenha ignorado fatos contraditórios. Todavia, sei que escrevo para produzir efeitos sobre o presente.

Deste modo, a arquitetura física, pedagógica e/ou discursiva da máquina pedagógica sempre priorizou a incorporação de tecnologias e táticas de poder que auxiliassem na manifestação e sustentação de um modo de ver, perceber e produzir signos sobre um mundo social, político, econômico, cultural etc. Logo, a finalidade de certo controle da população como condição de inteligibilidade da biopolítica (2010b). De outro modo, certa regulação conduzida pelo Estado, seja no liberalismo, ou no neoliberalismo.

Em consonância com os processos de condução, há sob o quadro de uma razão neoliberal a gestação da serpente deleuziana² da sociedade de controle, que no corpo da educação se transmuta no modelo empresarial de formação permanente e avaliação contínua, a fim de um controle sobre os fluxos que tentam

1 I Am not your negro. Direção: Raoul Peck. New York: Paris: Port-au-Prince: Velvet Films, 2006. 1 DVD (93 min.), cor.

2 “Passamos de um animal a outro, da toupeira à serpente, no regime em que vivemos, mas também na nossa maneira de viver e nas nossas relações com outrem. O homem da disciplina era produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo” (Deleuze, 2017, p. 227).

escapar. Portanto, a escola gestada pela serpente neoliberal se alicerça sobre processos de diferentes ordens, movimentando-se na produção de um discurso de reformas do dispositivo escolar a fim de, pela inovação pedagógica, incorporar novos dispositivos tecnológicos ou midiáticos, além de promover profundas mudanças organizacionais, apostando na subjetivação da competitividade, o empreendedorismo e sua rentabilidade como capital humano.

De tal feita, como argumenta Foucault (2010b), se uma ideia de subjetivação outrora produzida pela escola é substituída por uma subjetivação empreendedora ou acionista – seja parceiro ou investidor –, o conceito de político é modificado e, como tal, a condução e os modos de subjetivação dos sujeitos. Consequentemente, a razão neoliberal produz os sujeitos que necessita para que o seu jogo seja jogado de acordo com as regras da razão neoliberal (Foucault, 2010a; Dardot; Laval, 2016), e, para tanto, o desejo de realização e sucesso pessoal atravessa corpos, a competição se insere na conduta dos homens, estabelecendo uma cultura de resultados e responsabilização pelo fracasso. Autonomizados, tornamo-nos empresários de nós mesmos, modo necessário para uma maior flexibilização e mobilidade para as oportunidades oferecidas pelo mercado.

Por conseguinte, isto parte de diferentes processos de migrações no corpo do capitalismo para a construção de uma outra razão de sociedade, logo outra razão econômica e comercial, outra razão de subjetivação, outra arquitetura lúdica para as relações pedagógicas. De tal modo, o neoliberalismo não é a continuidade do pensamento liberal ou de uma acumulação racional e linear capitalismo, mas um giro sobre o liberalismo (Foucault, 2010a), um projeto de governo muito particular sobre a ação dos homens e da sociedade, por isso não pode ser reduzido a uma doutrina ou política de ênfase econômica. Assim, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 24), deve ser compreendido como um processo histórico em expansão de diferentes discursos e práticas atreladas às regras jurídicas, institucionais e políticas “que definem não apenas *outro* ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, *outra* sociedade”. Os autores denominam o neoliberalismo como uma “nova razão do mundo”, um sistema normativo, uma racionalidade governamental que movimenta, acelera e exacerba aspectos da Modernidade oitocentista e seus ideais; tempos hipermodernos, de um governo dos homens com estratégia global, integrando o mundo e todas as dimensões da existência humana.

[...] o neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. o neoliberalismo define certa norma de vida

nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da ‘modernidade’. essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa. há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais, transforma a sociedade, remodela a subjetividade (Dardot; Laval, 2016, p. 16).

Dardot e Laval (2016) argumentam que em um regime em que gestão e dívida são ferramentas subjetivas na concorrência entre os indivíduos bem e malsucedidos, prevalece o egoísmo social com a negação à solidariedade, à cidadania e à redistribuição, e estimula-se ao endividamento como um modo de vida, que os autores denominam de subjetivação contábil e financeira. Nesse processo de subjetivação, o homem-empresa se oferece como produto seu capital humano, aquilo que o constitui, seu corpo biológico, e o que acumulou: derivações de investimentos voluntários, externos e ambientais do desenvolvimento individual: aquilo que aprendeu e a forma como viveu sua vida, em suma, aquilo que o corpo é capacitado a oferecer física, psíquica e intelectualmente.

Como razão do mundo, o neoliberalismo, sob o que até aqui argumentado, apresenta um projeto de pedagógico que valoriza o sucesso, seja econômico, competitivo, empreendedor, consumismo, inovação, flexibilização de regras, costumes.

A escola, na concepção republicana, era o lugar que devia contrabalançar as tendências dispersivas e anômicas de sociedades ocidentais cada vez mais marcadas pela especialização profissional e a divergência de interesses particulares. Ela era principalmente voltada à formação do cidadão, mais do que à satisfação do usuário, do cliente, do consumidor. [...] ela se reduz a produzir um ‘capital humano’ para manter a competitividade das economias regionais e nacionais (Laval, 2004, p. XIII).

Quanto maior a possibilidade de consumir, de empreender, de se inventar como produtor e produto, maior o capital humano; inclui-se por aquilo que se pode comprar, como por aquilo que se pode vender de si mesmo: a capacidade de comprar e vender é o que nos diferencia. Uma lógica de competição que Han (2018) denomina de “sociedade de desempenho” pela maximização da produção, valorizando conceitos de projeto, iniciativa e motivação, estimulando a competição e a flexibilização, com o propósito dos sujeitos serem mais eficazes, inovadores, adaptativos para sobreviverem ao combate contínuo a que estão expostos.

A perspectiva até aqui desenvolvida de uma razão do mundo neoliberal (Foucault, 2010a; Dardot; Laval, 2016), como um outro modo de subjetivação e condução de condutas, também colocou em movimento o que Grillo (2021a) e Grillo e Grando (2021b, 2021c) definem como a quinta virada lúdica³, que se origina com a emergência da gamificação e um conjunto de jogos empresariais que atuam para privatizar o tempo livre, promovendo o que os autores denominam de Ludopolítica, ou a desreferencialização do lúdico, um o ato que aparta o conceito de seu referente ao desprover o signo de uma significação anterior, esvaziando e tornando-o “um símbolo multifacetado para adjetivar variados objetos, discursos e ações externas às pessoas” (Grillo; Navarro; Santos Rodrigues, 2022, p. 123).

[...] a Ludopolítica implica, necessariamente, o uso de discursos e práticas que põem em curso algumas das facetas mais perversas do neoliberalismo sustentadas supostamente no lúdico. [...] este fenômeno da ludicização tem deturpado o jogo e o lúdico no âmbito escolar, sob a égide de modelos empresariais neoliberais (meritocracia, estudo do comportamento, empreendedorismo, cognitivismo, tecnicismo, ranqueamento, produtividade, dentre outros) (Grillo; Grando, 2022, p. 3)

De tal modo, a gamificação é a aplicação de elementos lúdicos em contextos não recreativos, com destaque para o campo escolar por meio de um discurso que promove seu potencial como transformador do processo de aprendizagem pela incorporação de mecânicas típicas de jogos – como pontos, níveis e recompensas –, e pela promoção de uma experiência interativa que visa aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. Nesse sentido, um caráter lúdico desreferencializado promove atividades que buscam produzir prazer e diversão, além da assimilação de conteúdos, configurando-se como um caminho inovador para a educação.

Nessa chave de leitura, a gamificação pode contribuir para o aumento do desempenho acadêmico ao transformar as atividades escolares em experiências mais atrativas e interativas. Ao integrar certa ludicidade, os métodos gamificados colaboram para a melhoria da retenção de conhecimento e para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, tais como: comunicação, colaboração e resolução de conflitos. Assim, ao estimular tanto o aspecto cognitivo quanto o emocional dos alunos, a gamificação se mostra capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço dinâmico e interativo, bem como

3 De acordo com Grillo (2021a) há cinco transições no movimento lógico-histórico das teorias sobre jogo e lúdico, as quais denominou de Viradas Lúdicas, visto que, para o autor, cada virada representa um novo paradigma, demarcações epistemológicas, problematizações e questionamentos e formas de pesquisar que emergem em certos períodos específicos, alterando a concepção das teorias gerais sobre jogo, das brincadeiras e das tentativas de construção de conceitos para se definir o lúdico.

se revela uma ferramenta potencializadora do processo ensino–aprendizagem (Silva, 2023; Rocha; Souza, 2022).

Nesse contexto, o avanço de mecanismos de gamificação sobre o campo da educação escolar objetiva um controle das práticas pedagógicas amparando-se em um modelo que encapsula o conceito de lúdico e jogo a fim de produzir um discurso, alicerçado no neoliberalismo, que, sorrateira e “ludicamente”, conduz os corpos escolares pela disseminação de valores e condutas cada vez mais coordenadas com a razão do mundo neoliberal, fetichizando e banalizando o lúdico por meio de jargões, tais como: “o lúdico é educativo”, “o jogo gera desenvolvimento”, “a gamificação propicia a construção de conhecimentos”, “a ludicidade é engajadora” (Grillo; Grando, 2022), produzindo um novo campo semântico que, por meio da gamificação e outras práticas, vai absorvendo o tempo que até então era devotado a práticas pedagógicas que objetivavam o brincar e o ócio.

Ao suprimir o tempo livre para o brincar e do ócio, a Ludopolítica (com suas práticas de ludicização e gamificação) produz um jogo de subjetivação que modela o sujeito para um mundo de controle do tempo, logo das formas de divertimento e expressividade; ou sem descanso e sem mistérios, como observa Crary (2014), que denomina esse momento de 24 por 7 (24 horas por dia, 7 dias por semana): uma infraestrutura global para o trabalho e o consumo contínuo, onde só é admitido o que é útil, acessível e se mostra disponível, que transporta o futuro para o presente.

[...] por meio de técnicas de ludicização, imbricam trabalho e tempo livre, visando dirimir a autonomia e a liberdade de expressão das pessoas reconditamente, a partir de alternativas tecnicistas, rápidas, superficiais, gamificadas e acrílicas. Ora, a finalidade é fazer com que as pessoas acreditem que as suas práticas laborais sejam realmente lúdica (‘trabalhar se divertindo’). Pode-se inferir, então, que o sujeito se transmutou em uma espécie de ‘capital humano’, que se remete à uma liturgia psicométrica (ser medido constantemente), seja na empresa, ou ainda nas redes sociais, no seu tempo livre, no lazer e na escola. [...] as empresas introjetaram, em seus trabalhadores, o ideário de que se ‘pode produzir (trabalhar) se divertindo’. Não basta ser ‘empreendedor de si’, é primordial ser um ‘sujeito positivo’, engajado, proativo. É nessa configuração que a vida do sujeito do neoliberalismo se coaduna intrinsecamente ao trabalho capitalista (prestação de serviços). Já na escola, pode-se ‘aprender divertindo’. É sob esse *modus operandi* que a gamificação e os jogos empresariais, oriundos de instituições privadas e com vieses neoliberais, adentram-se na escola e na formação continuada dos professores (Grillo; Grando, 2022, p. 4).

Com a emergência desse conjunto discursivo neoliberal e ludopolítico, Grillo e Grando (2022) argumentam que ecoa uma concepção da gamificação como ferramenta lúdica e educativa, produtora de aprendizagem, além de

motivar e engajar os alunos, proporciona um ensino eficaz ao mesmo tempo que entretém, ou um aprender divertindo. Ainda na construção desse campo discursivo, temas como inovação e algoritmos constroem a gamificação como a metodologia dos novos tempos e dos novos professores, que os autores denominam de professor 4.0.

Há uma literatura tende a ver que quando algoritmização e gamificação se encontram, os resultados tendem a ser potencializados, visto que a algoritmização fornece a estrutura necessária para a coleta e análise de dados, enquanto a gamificação utiliza essas informações para criar desafios e recompensas personalizados. Entretanto, Grillo e Grando (2022) argumentam que nestas atividades gamificadas, submetidas a uma algoritmização, há uma construção de processos de controle e de comportamentos digitais por meio dos dados recolhidos e submetidos a algoritmos.

Cada instante que a pessoa joga digitalmente em rede, acessa sites, realiza enquetes em redes sociais, precipuamente, está produzindo um apanhado de dados. Essas informações aprimoram os algoritmos e, por seu turno, um detalhamento minucioso desta pessoa é traçado, de tal modo a delinear toda a sua conduta na rede (construção de perfil). O fito é antever os comportamentos das pessoas, objetivando direcioná-los, esquadrinhá-los ou até neutralizá-los.

Ademais, elas creem que estão se divertindo nessas atividades, mas, com efeito, estão contribuindo para aperfeiçoar os algoritmos e, consequentemente, aprimoram as máquinas que lhes ofertam ‘divertimento’ (apresentado como lúdico às pessoas). Nesse contexto, a Ludopolítica tem atuado como mecanismo que concatena pessoa e máquina, sistematizando modos de algoritmização do nosso comportamento e expressividade em jogos digitais, ou ainda, em redes sociais via gamificação e outras dinâmicas supostamente divertidas (Grillo; Grando, 2022, p. 5)

Han (2017) argumenta que, na sociedade de desempenho, o controle não reside apenas em estruturas externas e autoritárias, mas se encontra enraizado no próprio ser do indivíduo, afastando-se do modelo disciplinar. Nesse novo paradigma, o poder não se exerce mais apenas por meio de instituições centralizadas e repressivas, mas se infiltra nas estruturas sociais e psicológicas dos indivíduos, com o neoliberalismo fomentando uma ideia de liberdade e escolha, mas, paradoxalmente, impondo uma lógica de competição e constante autoaperfeiçoamento. Essa dinâmica cria um ambiente em que o indivíduo se vê obrigado a se reinventar incessantemente para se manter relevante, ampliando progressivamente sua qualidade.

Para Lazzarato (2012), ao dimensionar cálculos futuros, antecipando condutas comportamentais, o neoliberalismo interfere em ações, condutas e comportamentos, enfraquecendo a possibilidade de escolhas. Complementarmente, Han (2017) que argumenta a liberdade se apresenta como uma ilusão, pois

o verdadeiro controle se exerce por meio da autovigilância, da pressão por desempenho e da lógica neoliberal que transforma a subjetividade em um objeto de exploração contínua.

Ao transformar em lúdico quaisquer objetos e situações externas às pessoas, a Ludopolítica, como maquinária da razão neoliberal, produz modos de subjetivação que atuam sobre como vivemos e/ou compreendemos as relações de tempo e de espaço para expressarmos em situações de comportamento lúdico (jogo, brincadeira etc.). Para Grillo e Grando (2022, p. 5):

Estamos em um período de capitalização do nosso divertimento, do nosso tempo livre, isto é, de uma financeirização do lúdico e de um direcionamento da nossa liberdade rumo às práticas de desempenho (meritocracia), cujo intuito é a liberdade para a produtividade e para a vigilância. É nesse viés que a exploração do lúdico se torna eficiente, na medida em que acarreta lucros, dados e informações, ranqueamentos, comportamentos estereotipados e, finalmente, artifícios de controle que não necessitam de coerção, ou seja, trata-se de técnicas que seduzem as pessoas à própria vigilância.

Porquanto, a gamificação, considerada pela razão neoliberal como a salvação para os problemas atuais de uma educação escolar, age por processos de subjetivação que “[...] emocionaliza e até dramatiza o trabalho, criando assim mais motivação. Através da rápida sensação de realização e do sistema de recompensas, o jogo gera mais desempenho e rendimento” (HAN, 2018, p. 69). Deste modo, constrói um jogo discursivo que produz uma razão de mundo que constrói a condução e as condutas, mas sem olhar para práticas que problematizem esse controle sobre as condutas e que permitam a produção de modos outros de ser e viver no mundo.

REFERÊNCIAS

- CRARY, Jonathan. **Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Trad. M. Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Trad. P. E. Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010a.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Trad. M. E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. Foucault estuda a razão de estado. *In*: (org.) MOTTA. M. B. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Trad. V. L. A. Ribeiro. 3. ed., 2. reimp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p. 310-315.

DELEUZE, Gilles. Post scriptum: sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, G. **Conversações**: 1972-1990. Trad. Peter Pál Pelbart. 3. ed. 3. Reimp. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 219-226.

GRILLO, Rogério de Mello. As viradas lúdicas: das metáforas de jogo à ludicização. *In*: GRILLO, R. M.; GRANDO, R. C. **O xadrez pedagógico e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 344-374.

GRILLO, Rogério de Mello; GRANDO, Regina Célia. Ludopolítica: práticas de ludicização. *In*: SAKAMOTO, C. K.; MALTA CAMPOS, M. C. (org.). **Brincar, cuidar e educar**. São Paulo: Gênio Criador Editora, 2021b, p. 32-49.

GRILLO, Rogério de Mello; GRANDO, Regina Célia. Ludopolítica: a ditadura da ludicização. **Brazilian Journal of Policy and Development**, v. 3, n. 3, p. 145-163, 8 nov. 2021c. Disponível em: <https://bio10publicacao.com.br/brjpd/article/view/384/200>. Acesso em: maio. 2025.

GRILLO, Rogério de Mello; GRANDO, Regina Célia. A ludopolítica e o advento da gamificação na escola. **Hipatia**, v. 7, n. 1, p. 1-13, jun. 2022. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/hipatia/article/view/2045>. Acesso em: maio. 2025.

GRILLO, Rogério de Mello; NAVARRO, E. R. SANTOS RODRIGUES, G. A BNCC e a (re)invenção do lúdico à brasileira. **Revista Eletrônica Ludus Scientiae**, v. 6, p. 122-136, 2022. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/3763/3219>. Acesso em: maio 2025.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Belo Horizonte: Áyiné, 2018.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. M. L. M. Carvalho e Silva. Londrina: Planta. 2004.

LAZZARATO, Maurizio. **La fabbrica dell'uomo indebitato**: saggio sulla condizione neoliberalista. Roma: DeriveApproddi, 2012.

SILVA, Lilian Maria Santos da. Gamificação e ludicidade na prática pedagógica: aprendizagem inclusiva e significativa. **Revista Mais Educação**, v. 6, p. 10, p. 391-399, 2023. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv6-n10-dezembro-2023/33>. Acesso em ago. 2025.

SOARES, Reinaldo Gama. Gamificação e neurociência: estímulo ao sistema de recompensa no aprendizado escolar. **International Integrate Scientific**. v. 5, n. 48, [n. p.], jun. 2025. Disponível em: <https://iiscientific.com/artigos/a2334a/>. Acesso em: ago. 2025.

TERRITORIALIDADES SOBREPOSTAS, INSTITUIÇÕES HÍBRIDAS E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Conrado Neves Sathler

PREÂMBULO

Discutirei neste relato autobiográfico, brevemente, o lugar dos atravessamentos político-ideológicos no meu percurso acadêmico, sendo que isso significa falar de minha vida, visto que estou ininterruptamente me desempenhando em estudos e projetos de pesquisa, extensão e ensino, desde 1983, como estudante universitário, e de 1991 até o presente, como docente. Como tentarei demonstrar, essa escrita é atravessada pelo dispositivo disciplinar e pelo discurso neoliberal, mas a eles resisto, lembrando que a resistência, na teoria discursiva e da formação de subjetividades, não é uma reação de mesma intensidade na mesma direção e no sentido contrário de um vetor, como aprendemos na física newtoniana. Resistir subjetivamente significa atuar uma espécie de tendência imanente à não degradação da possibilidade de trânsito entre saberes e performances por meio de múltiplos arranjos rizomáticos.

A disciplina, conforme aponta Foucault (2005; 2014), é um dispositivo produtor de corpos obedientes, dóceis e produtivos e, mais que isso, um controlador de ações visto que uma mente limitada habita um corpo limitado. A vivência da disciplinarização de corpos, saberes e performances se aproxima, por analogia, à colonização moderna sobre territórios-corpos que apaga diferenças culturais por meio da imposição violenta do racismo institucional que rege as formas de governo do estado, da produção de saberes e dos modos de produção de subjetividades. Resta, no entanto, recuperar do próprio Foucault (1988) a interpretação fundamental do dispositivo da repressão como dispositivo produtivo ou como efetivo produtor de corpos-territórios carregados de novas formas de existir: as linhas de fuga se constituem nas brechas das linhas institucionalizadas de poder.

Sabemos que a ideologia é um conceito complexo e tenso, devido a magnitude de seus efeitos na linguagem e, portanto, na concepção de todos os objetos postos em análise. Vou chamar de ideologia, para efeitos de delimitação das interpretações em nosso texto, o caráter produtor de efeito de sentidos utilizados nas relações de poder para produzir e naturalizar subordinações. Nesta definição, são consideradas válidas as proposições de Bakhtin (2016), cujo trabalho argumenta que o sentido das palavras está em disputa, ou ainda, está subordinado ao sentido atribuído por um outro; as proposições de Chauí (1981) que apontam o caráter de luta de classes neste embate e de Foucault (2012) que incrementa essas proposições debatendo como regimes de produção de saberes (epistemes), acontecimentos e controles discursivos disputam o que pode ser dito, quem pode dizer e limites interpretativos aceitáveis e legitimados do que é dito.

A modernidade, contexto epistêmico no qual se desenvolve a disciplina, tem início com a promessa de segurança sobre o saber e sobre o fazer por meio de procedimentos lógico-rationais unificados e, depois disso, procedimentos experimentais controlados que permitem, no limite, o funcionamento máximo e previsível de qualquer mecanismo ou produto submetidos ao método científico. Internamente ao ambiente europeu, a pós-modernidade tem início ao apontar a impossibilidade desta racionalidade dar conta de suas promessas, como indicam Morin (1990) e Bauman (1997).

Junto da modernidade, com seus movimentos mercantilistas, globalizadores e exploratórios, os movimentos contra coloniais, pós-coloniais e decoloniais se manifestam, desde as invasões dos territórios e escravização dos corpos, em oposição à colonização com seus mecanismos de expropriação e exploração, e apontam a permanência da alteridade, a resistência da diferença onde quer que os tentáculos da metrópole Europa tenham alcançado: Gloria Anzaldúa, Oyèrónké Oyèwùmí, Grada Kilomba, Lélia Gonzalez, Gayatri Spivak, Edward Said, Homi k. Bhabha, Franz Fanon e Anibal Quijano são exemplos de escritas dessa resistência.

Neste ensaio, trarei alguns analisadores, como a proposta da Pedagogia Emancipadora, e os conceitos de entre-lugar e de subjetividade híbrida, para problematizar territorialidades acadêmicas e o lugar docente que, desde o início de minhas atividades, tenho ocupado. Mas, como uma espécie de Forest Gump – levado pelas circunstâncias mais imponderáveis de uma insustentável leveza –, tenho experimentado, em cada fase da carreira, condições de produção distintas que me instam migrar, física e disciplinarmente, como diriam dos sujeitos dos controles disciplinares de campos formativos. Com passagens pelos núcleos de saber disciplinarmente delimitados como Antropologia, Linguística, Direito, Psicanálise, Psicopatologia, Psicologia Clínica, Educação Superior e Psicologia, busco legitimar a condição de sujeito das margens sempre incomodado por

ter atribuições designadas e significadas pela linguagem do outro, um outro capturado pelos discursos neoliberais instituídos pelos regimentos e práticas institucionais de cada uma das IES pelas quais passei e, também pelas epistemes biologizantes até as práticas baseadas em evidências, ambas tributárias do conservadorismo, vigentes nas relações pedagógicas.

Pervertendo um pouco a linguagem, estar incomodado pode assumir aqui o sentido de rejeição ao conforto preparado pelo saber institucionalizado, saber sempre comprometido com a formação de subjetividades capitalísticas, embora com agenciamentos distintos. Acomodar-me, implicado em uma memória linguística, seria habitar um cômodo construído por Procusto, sujeito mitológico que recebia viajantes que eram compulsoriamente ajustados à cama de sua hospedaria: se eram grandes demais, tinham amputadas a parte das pernas que ultrapassavam o limite da cama, se era pequeno e não ocupava a totalidade do comprimento da cama, tinha as pernas esticadas até alcançar a borda.

ENTRE-LUGAR E DISCIPLINARIZAÇÃO HÍBRIDA

A Instituições de Ensino Superior (IES) na qual desempenhei à docência nos anos iniciais foi aquela na qual me formei e, depois, permaneci como docente por 21 anos. Se penso a instituição como um conjunto de discursos e práticas que se legitimam pela repetição e cujas linhas de subjetivação constroem uma subjetividade específica, mais justo seria afirmar que uma fratura administrativa operou transformações da linguagem no limite da cultura institucional e organizacional neste período.

Sendo uma instituição religiosa, a Faculdade Salesiana – como identificada à época –, tinha os valores que regiam suas práticas institucionais bem delineados e facilmente observáveis nas relações dos agentes institucionais privilegiados (diretoria, professores de Filosofia e de Teologia) com os agentes institucionais subordinados (corpos técnico e docente), com sua clientela (estudantes e espaços comunitários de ação institucional) e com seu público (cidade e comunidade escolar). Essas categorias espelham os agentes institucionais, como nomeia Guilhon Albuquerque (1978). Assim, privilegiar a juventude, especialmente a juventude periférica, com *amorevolezza*, entusiasmo diante da vida e presença educativa eram gestos constantes e fartamente reconhecidos. Essas práticas faziam dessa IES uma instituição católica com uma missão social de dignificação de sujeitos e não uma instituição voltada para a assistência ao mercado, embora seus cursos fossem pagos.

A referida fratura administrativa, forma como identifico as alterações das relações entre mandatários (mantenedora) e agentes privilegiados, se deu

quando a direção deixou de ser de religiosos e passou para mãos de leiga(o)s, com as figuras de gerentes profissionais na condução de todos segmentos de sua gestão: pedagógico, financeiro e operacional. Nessa mudança percebemos o giro para ideologia neoliberal na captura da formação tradicionalmente centrada no compromisso social e na formação integral para tornar o empreendedorismo em seu principal discurso teleológico.

Porém, essa delegação de funções executivas com a não alteração da mantenedora exigiu algumas práticas discursivas que dessem crédito, simultaneamente, tanto à vocação católica quanto à nova institucionalidade empresarial. Nesse passo, os antigos diretores religiosos aderiram aos discursos do voluntariado e do empreendedorismo como formadores de cidadanias necessárias aos novos tempos e os novos gerentes se declaravam católicos, compromissados com os necessários sacrifícios organizacionais para a sobrevivência econômica da IES e para a manutenção dos valores salesianos. Uma territorialidade submetida à lógica neoliberal, com redução de custos – o que significa diminuição do salário de docentes e oferta em escala de disciplinas on-line – e aumento da lucratividade se sobrepunha à territorialidade híbrida da *amorevolezza*, com consequências nas práticas disciplinares e, conseqüentemente, nas linhas de produção das subjetividades estudantis.

Ficamos, dessa forma, ocupando o espaço do hífen que emerge na grafia de “escola católica-empresa”, hífen que representa o ponto das tensões em que os discursos se encontram, colidem, se tensionam e ameaçam as existências autônomas dos termos por ele associados: escola católica e empresa. Identificamos nesse hífen o entre-lugar.

As linhas disciplinares de controle da produção docente se adensam com novas tecituras, e a justificativa era a de estar em um mercado competitivo. Para quem foi formado para compor formas de atuação inclusivas e acolhedoras, para a solidariedade e apoio às subjetividades das margens, havia um esforço adaptativo às novas regras: 1) submissão à avaliação docente semestral, individual, por disciplina; 2) inserção total de planos de ensino em plataformas de ensino remoto. Todas as disciplinas da matriz curricular, – presenciais, remotas ou híbridas –, todos os componentes curriculares – disciplinas, orientações de pesquisa ou supervisões de estágio – tinham registros duplicados (papel e digital), naturalizando o cenário do ensino a distância e 3) oferta de extensões universitárias em forma de minicursos. Esses minicursos eram pagos e ministrados aos sábados e a(o) docente era remunerada(o) proporcionalmente ao público que atraía. Com isso, divulgava as atividades da IES, arrecadava fundos e implantavam, via precarização das relações de trabalho, a meritocracia e, simultaneamente, os controles de desempenho passavam pela digitalização

e revalorização do próprio trabalho – já não bastava ser considerado boa(m) professor(a), era necessário ser também bom vendedor de “`cursos de extensão”.

Houve, quase simultaneamente, mudança na matriz curricular. Os componentes curriculares Teologia I, II e III, responsáveis pela abordagem das grandes religiões, do catecismo católico e da Psicologia da religião, desapareceram. As disciplinas: Filosofia – que trabalhava a introdução à Filosofia e princípios de epistemologia científica – e Antropologia Filosófica, tiveram o mesmo destino. Os ajustes continuaram para atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, em 2011 (Brasil, 2011). Conteúdos curriculares da formação filosófica e humanistas foram substituídos por disciplinas técnicas. A justificativa para essas mudanças era sempre a economia.

Desde meu contrato como docente, as mudanças na gestão e nos Projetos Político-Pedagógicos foram fazendo com que as disciplinas para as quais fui contratado desaparecessem: Teorias e Técnicas em Psicoterapia: Psicodrama. Teorias e Técnicas em Psicoterapia Familiar Sistêmica. Outras foram atribuídas: Psicopatologia e Ética Profissional. Sem discutir os critérios para essas novas atribuições, houve migração ou, em outras palavras: houve deslocamento político e acadêmico para atender ao novo regime organizacional, o que fez com que uma formação compatível com as novas demandas fosse realizada.

Nesse contexto, o mestrado em Psicopatologia e Psicologia Clínica foi feito para que a instituição alcançasse o percentual desejado de mestres (40%) e doutores (30%), medida exigida pelo Ministério da Educação para buscar mínima qualidade na expansão de IES recém abertas. Depois, o doutorado em Linguística Aplicada, na área de concentração Ensino de Língua Materna e na linha de pesquisa Análise do Discurso, foi realizado para completar a formação docente tanto para ministrar Ética Profissional quanto Psicopatologia. Neste período, sempre com justificativas econômicas, demissões ao final do ano eram regulares e novas atribuições eram efetivadas à(ao)s remanescentes se davam, arbitrariamente, no início de cada período letivo. Assim, disciplinas voltadas à Saúde Pública, Políticas Públicas e Intervenções Psicossociais foram por mim trabalhadas.

Migrar, em minha experiência no magistério, não é uma ruptura com o passado, não é o abandono de uma casa ou de uma instituição. Migrar é ser instado a atender novas demandas, novas territorialidades, no mesmo lugar ou em outro, acumulando saberes disciplinares para uso em outro contexto e, às vezes, em outra direção. A conclusão da formação profissional para o exercício pleno do magistério superior, com a conclusão do doutorado, somadas: 1) às exigências ameaçadoras de reprodução de discursos neoliberais em sala de aula e nas práticas pedagógicas, 2) à ausência de perspectivas de bom uso da

capacidade profissional e 3) ao sentimento de engessamento institucional, em meu caso, formaram o gatilho para a realização de uma mudança mais expressiva: migração geográfica – do sudeste para o centro-oeste –, e migração de categoria administrativa universitária – da universidade católica para a universidade pública –.

DESEMPENHO E PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Para dar materialidade à interiorização das universidades, houve um projeto de expansão das universidades federais, até então concentrada nas capitais dos estados ou em cidades cujas vocações universitárias foram alimentadas por políticas pontuais. Apenas para exemplificar, as Universidades Federais de Viçosa, Itajubá, Ouro Preto, em Minas Gerais, Pelotas e Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e a Rural, do Rio de Janeiro, compunham o rol de universidades públicas que atendiam a demandas da agricultura, da engenharia e da mineração no projeto republicano que se desenvolve há mais de um século.

Neste novo contexto, regiões populosas e economicamente significativas demandavam universidades públicas para dar suporte ao desenvolvimento regional por meio da formação profissional e desenvolvimento de pesquisas. Com esta vocação foram implantadas universidades federais na região industrial do ABC paulista, na fronteira do mercosul em Foz do Iguaçu, no histórico vale do São Francisco, no agreste Paraibano e no oeste do Pará. Com este perfil, foi criada também a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na região do cone sul do Mato Grosso do Sul.

Nessa expansão, houve a migração de muita(o)s docentes. Professora(e)s de instituições particulares e recém doutora(e)s compunham grande parte desse contingente. O corpo docente com registro profissional transferido da “matriz” – localizada nas capitais – para a “filial emancipada” – localizada no interior – era composto também por pessoas cuja formação pós-graduada era feita, especialmente, em São Paulo. As oportunidades de trabalho fora dos eixos tradicionais de formação pós-graduada provocavam o ambiente migratório, e as acomodações profissionais durante alguns anos intensificaram a mobilidade de docentes e técnica(o)s.

Tendo o curso de Psicologia sido aberto na UFGD em 2009, na medida em que a primeira turma avançava, a(o)s candidata(o)s aprovada(o)s em concurso público eram chamada(o)s e assumiam suas vagas. As acomodações se seguiam visto que o mesmo curso era aberto em outras universidades recém instaladas. Meu concurso foi para a vaga de Psicopatologia e Análise Institucional. Curiosamente, a exigência básica de formação era de graduação em Psicologia e, na ementa da vaga, a Análise do Discurso era um viés desejado, embora outros tivessem sido

ser incorporados. Esta oportunidade foi surpreendentemente, para mim, pois este perfil era – e ainda o é – pouco usual para esta disciplina (Sathler, 2021).

O contrato de trabalho, efetivado em outubro de 2011, foi o padrão para o curso de Psicologia: regime de Dedicção Exclusiva. Nesta altura, a primeira turma estava no terceiro ano. Entre as atividades obrigatórias consta(va)m o mínimo de 8 horas semanais de sala de aula e um projeto de pesquisa. Essas exigências mínimas são, de fato, parâmetros para manutenção do vínculo centrado nos motivos que justificam uma contratação: a presença na sala de aula da graduação e o compromisso com o avanço científico na área de atuação. Encaro, hoje, ser esse parâmetro necessário, pois outras demandas nos atingem gerando uma tendência à dispersão.

Até o momento, funções administrativas foram desempenhadas em comissões internas como a de Avaliação Docente, Aquisições para a Biblioteca, Núcleo Docente Estruturante (do curso de Psicologia e da Residência Multiprofissional em Saúde), de recomposição dos Componentes Comuns à Universidade e em cargos de gestão como vice direção da Faculdades de Ciências Humanas, coordenação do Programa de Pós-graduação em Antropologia e coordenação do Laboratório Serviço de Psicologia Aplicada. Há também participações externas, por exemplo: Núcleo Estadual de Educação Permanente do SUAS (2 anos) e Conselho Municipal de Políticas sobre Drogas (4 anos). Cada atividade administrativa exige dedicação sem que outras atividades sejam aliviadas. Assim, o tempo se divide em atividades de sala de aula, extensão, pesquisa e administração.

O Grupo de Pesquisa TDI – Território, Discurso e Identidade – que organizei e coordeno desde a entrada nesta universidade, tem sido um espaço privilegiado de trabalho. Mais de uma dezena de orientações de mestrado e mais de três dezenas de Iniciações Científicas foram realizadas por mim, e muito mais que isso pela(o)s colegas que trabalham conosco. Além disso, muitos artigos e capítulos de livros foram debatidos, escritos e revisados neste grupo.

Não obstante a distinção das atividades, compreendermos a natureza indissociável das ações de Extensão, Pesquisa e Ensino, além da administração que proporciona maior alcance da visão do funcionamento da universidade e das atividades desenvolvidas pela unidade acadêmica que nos acolhe.

Este quadro de atribuições no ensino, na extensão, na pesquisa e na administração tornam-se riscos, no entanto as maiores ameaças, como podem pensar tano os observadores de fora da universidade quanto seus membros internos, não vem dos movimentos políticos que desejam investir nas Universidades privadas e com isso retiram verbas da universidade pública, mas da impregnação da ideologia neoliberal que precariza as relações de trabalho por

meio da busca da economia máxima e do gesto político de atrelar a produção acadêmica ao capital.

Temos chamado esse movimento de comoditização da universidade e a identificamos como: produção de bens com processamento mínimo e produção em escala. Assim, percebermos, no curso de Psicologia, a seleção excludente das candidaturas como critério de investimento mínimo para produção de profissionais gabaritados devido seu potencial intrínseco ou genético – não no sentido biológico – que os permite desenvolvimento e capacitação de boa qualidade com autonomia e, também, a produção em escala. Esse modelo de produção barateia os custos de produção: na “linha de montagem” minimamente preparada para formar um bom número de graduandos, se formam também grupos de residentes e de mestres.

Frente as ameaças de diminuição de verbas para custeio dos cursos devido à regra de financiamento por equivalência estudante/docente e estudante/técnica(o), as alternativas para sustento de cursos têm sido a abertura de novas vagas para graduações, especializações, mestrados e doutorados que tornam viáveis a permanência de docentes e técnica(o)s, a custa do aumento da jornada profissional.

O acesso de estudantes às bolsas de auxílio permanência se dá pela avaliação socioeconômica, outras bolsas, relacionadas às atividades acadêmicas são distribuídas pelos Índices de Avaliação de Desempenho Acadêmico de estudantes e pela pontuação da produção acadêmica docente. Assim, a lógica da exploração descrita por Han (2017), como sociedade do desempenho, se estabelece com todas as consequências relacionais, mentais e sociais. Relacionais porque a competição se estabelece como condição de produção, mentais pelo esgotamento frente às exigências de do trabalho e sociais pela priorização de atividades profissionais em detrimento da vida familiar, comunitária e de lazer.

Outra consequência profissional é a tendência à concentração do financiamento para aquela(s) que, ao longo do tempo, acumularam capital acadêmico – artigos, livros, patentes, liderança de grupos de pesquisa ... – de modo quantitativo, tornando, à(ao)s iniciantes, mais difícil o acesso aos financiamentos abertos por meio de editais públicos. Essa meritocracia, como de regra, não é justa, pois inibe novos talentos ao privilegiar experiências e quantidades e se pereniza exatamente por financiar quem mais acumula. A mobilidade de docentes e de discentes que acessam ao financiamento é lenta e, por vezes, exige sacrifícios para alcançar o sucesso e sempre culpa quem não progride como se as barreiras fossem individuais e ligadas ao esforço e não condicionada pelo sistema de pontuações da produção passada (Guarany, 2012).

Neste sistema, se há um fracasso individual, o julgamento moral o atinge,

se um grupo colapsa, logo vêm as propostas de aumento de carga de trabalho e de rearranjos internos de distribuição de encargos, planejando o peso das atribuições, independentemente de segmentos de atuação, interesses e planos de trabalho de cada trabalhador(a).

Essa comoditização da Educação nos joga, técnica(o)s, discentes e docentes da universidade pública, na mesma lógica mercantilista e produtivista das universidades privadas – sejam elas confessionais ou empresariais –, com a ressalvas que apontarei: na universidade pública a gestão é realizada por colegiados com representação dos três segmentos acadêmicos, técnica(o)s, discentes e docentes; o corpo discente é composto por subjetividades oriundas de todas as classes sociais e a(o)s profissionais que nela trabalham ingressam por concurso público, o que a torna mais democrática; a estabilidade de emprego e os programas de auxílio estudantil garantem, minimamente, a permanência de toda(o)s na instituição independentemente de suas posições políticas ou condições sociais, e há em seu gérmen, a vocação à pesquisa, tornando-a referência às demais Instituições de Ensino Superior do país.

Nessas condições, completo 14 anos de docência na universidade pública. Migrante geográfico e pedagógico que, mesmo mantendo atividades nos campos da Psicopatologia e das Políticas Públicas em Psicologia, fui sujeito de grande deslocamento de práticas atravessadas pela ideologia neoliberal e mantenho resistências advindas dos primeiros anos de formação acadêmica. Nas produções disciplinares, a Psicopatologia, atravessada pelo discurso neoliberal, também tende a individualizar, por meio da biologização dos transtornos, o sofrimento humano, o que me exige resistência e capacidade de (contra)argumentação em sala de aula e nas publicações (Sathler; Labarce; Braga, 2005; Sathler, 2024; Sathler; Gomes, 2021; Sathler, 2021; Sathler; Mascia, 2020; 2019; Sathler; Martins; Abilio, 2017; Sathler; Rezende, 2007). As Políticas Públicas passaram do controle estatal sobre os comportamentos ao Controle Social exercido por meio da Participação Social e das gestões democráticas. Mas, atacadas forte e insistentemente pelo capital, tem seus equipamentos e mecanismos de atuação – Conferências Públicas e Conselhos em todas as instâncias, segmentos sociais e setores administrativos, em estado de alerta para a politização das relações e indicação de prioridades e fiscalização das gestões. Essa perspectiva nos leva também à aproximação da produção de subjetividades profissionais como extensão de subjetividades cidadãs (Sathler; Oliveira, 2022; 2021; Sathler; Fioreto, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A carreira acadêmica relatada põe em pauta uma vivência comum aos migrantes e sujeitos fronteiriços: já não sou um docente identificado com a Instituição onde me formei, tampouco percebo a possibilidade de apagar as marcas produzidas pela formação inicial em meu pensamento e em meu corpo, sou uma terceira coisa, um sujeito híbrido.

Da mesma forma, compreendo que tanto a universidade pública quanto a universidade católica são hoje disputadas por poderes que instituem linhas enunciativas impregnadas de neoliberalismo. Cada uma a sua maneira e com as diretivas de seus mandatários (o Estado e a Igreja) se desempenha em práticas discursivas formadoras de subjetividades interpeladas pela lógica do neoliberalismo, o que implica em responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso, em aceitação da diminuição das atribuições do Estado e nas dinâmicas de economia máxima em suas operações.

Por fim, após migrações geográficas motivadas pela perspectiva de carreira em universidade pública com regime de dedicação à pesquisa, extensão e ensino, conseqüente alteração de caracterização administrativa com seus efeitos filosóficos e pedagógicos diretamente impactantes na formação de subjetividades e deslizamentos ideológicos, com progressiva penetração capilar da lógica neoliberal na constituição epistemológica da Psicopatologia, nas relações entre universidade e clientela, nas práticas de trabalho e na avaliação de desempenho – o que influencia no acesso ao financiamento de pesquisas e custeio de publicações, considero ser esta última, a ideológica, a que afeta de forma mais contundente o exercício docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.
- BRASIL. (2011). Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em 16 abr. 2020.
- CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. 42 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: vol.1 – a vontade de saber**. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2012.

GUARANY, Alzira Mitz Bernardes. Trabalho docente, carreira doente: a privatização, a lógica produtivista e a mercantilização na e da educação e seus efeitos sobre os docentes. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://pucrs.emnuvens.com.br/porescrito/article/view/11027>. Acesso em: 17 ago. 2025.

GUILHON ALBUQUERQUE, J. A. **Metáforas da desordem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes: 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. Ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

SATHLER, C. N.; OLIVEIRA, E. A. Conferencia de gestión del trabajo y educación en salud: un espacio de formación crítica. **Estudios Avanzados (En línea)**, v. 1, p. 99-117, 2025.

SATHLER, C. N.; LABARCE, H. A.; BRAGA, F. R. S. DSM 5 TR: breve análise genealógica do racismo e da colonialidade psiquiátrica contemporânea. In: SATHLER, C. N.; OLIVEIRA, E. A. (Orgs.). **Corpos Insubmissos: políticas, (est)ética e resistências**. Itapiranga: Schreiben, 2025, v. 1, p. 136-150.

SATHLER, C. N. O Ensino de Psicopatologia nas Fronteiras. In: SATHLER, C. N. (Org.). **Ensino nas fronteiras: formação política e profissional**. Itapiranga: Schreiben, 2024. p. 165-176.

SATHLER, C. N.; OLIVEIRA, E. A. Controle Social e Ensino em Saúde: por uma práxis psicológica decolonial. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 24, p. 491-503, 2022.

SATHLER, C. N.; FIORETO, T. O relatório de estágio em políticas públicas: pesquisa, análise e ensino de escrita. In: BORGES, C. C.; SATHLER, C. N.; CORREIA, L. L. (Orgs.). **Formação e Cuidado em Psicologia: relatos de experiências de estágios**. Curitiba: Brazil Publishing, 2022, p. 107-121.

SATHLER, C. N.; GOMES, V. F. A sala de aula de Psicopatologia e o racismo. In: ROCHA, W. H. A. (Org.). **Racismo e antirracismo: reflexões, caminhos e desafios**. Curitiba: Bagai, 2021, p. 91-103.

SATHLER, C. N.; OLIVEIRA, E. A. Projeto de estágio em Políticas Públicas: entre biopolítica, micropolíticas e linhas de fuga. In: SAMPAIO, W. M.; ROCHA, V. S.; TOLOY, D. S. (Orgs.). **Psicologia, sociedade e desigualdade social: boas práticas na formação em Psicologia: experiências em políticas públicas**. Salvador/Ba: Diálogos, 2021, v. 2, p. 59-74.

SATHLER, C. N. Territorialização e ensino de psicopatologia. **Horizontes**. v. 39, n. 1, e021015.2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.105>>. Acesso em 31 jul. 2025.

SATHLER, C. N.; MASCIA, M.A.A. Uma análise discursiva de ementas de Psicopatologia em cursos de Psicologia. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 22, p. 127-144, 2020.

SATHLER, C. N.; MASCIA, M.A.A. Lugar docente de Psicopatologia em cursos de Psicologia: Biopolítica, Governamentalidade e Subjetividade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 1339-1357, 2019.

SATHLER, C. N.; MARTINS, C. P.; ABILIO, E. S. Tendências pedagógicas do ensino de psicopatologia nos cursos de graduação em Psicologia. **Interdisciplinary Journal of Health Education**, v. 2, p. 61-67, 2017.

SATHLER, C. N.; REZENDE, M.M. Psicopatologia: legitimação de discursos pós-modernos na sala de aula. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v. 8, n.4, p. 1077-1098, 2009.

SOBRE A(O)S AUTORA(E)S

CONRADO NEVES SATHLER

Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas da UFGD, atuando no curso de Psicologia, na Residência Multiprofissional em Saúde e nos Programas de Pós-graduação em Psicologia e em Antropologia. Psicólogo (Unisal, 1987), mestre em Psicopatologia e Psicologia Clínica (ISPA/Lisboa, 2008) e doutor em Linguística Aplicada (Unicamp, 2008). Realizou estágio de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (2018). Coordena o Grupo de Pesquisa TDI – Território, Discurso e Identidade. **E-mail:** conradosathler@ufgd.edu.br **Orcid:** 0000-0003-0091-1042

ESMAEL ALVES DE OLIVEIRA

Graduado em Filosofia (UFAM) e em Psicologia (UFGD). Mestre (PPGAS/UFAM) e Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFSC). Realizou estágio de pós-doutorado em Antropologia Social (PPGAS/UFRGS), em Psicologia (PPGpsi/UCDB) e em Saúde Coletiva (PPGSCM/IFF/Fiocruz – com financiamento do CNPq). Professor adjunto na Universidade Federal da Grande Dourados, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi) e em Antropologia (PPGAnt). Áreas de interesse: Corpo e Saúde, Saúde Mental, Gênero e Sexualidade, Masculinidades e Marcadores Sociais de Diferença. **E-mail:** esmaeloliveira@ufgd.edu.br **Orcid:** 0000-0002-9235-5938

EZEQUIAS FREIRE MILAN

Psicólogo pela Universidade da Grande Dourados. Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados e é graduando em Direito Universidade da Grande Dourados. Possui experiência como Psicólogo clínico, atuou como Antropólogo Perito no Tribunal de Justiça do Mato Grosso do Sul, como professor substituto na Universidade Federal da Grande Dourados e atualmente é professor na Universidade da Grande Dourados, no curso de Psicologia.

E-mail: ezeqfm@gmail.com **Orcid:** 0000-0002-4545-6007

HELTON MARQUES

Graduado em Letras-Português/Inglês (UNESP/Assis), em Pedagogia (UNESP/UNIVESP), em Letras-Espanhol (UENP), e em Letras-Português/LIBRAS (UNIOESTE). Mestre e Doutor em Letras, com ênfase em Literatura e Vida Social (UNESP/Assis). Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (UFMS/Corumbá), em Educação Especial e Inclusiva (UFABC/São José do Rio Preto), e em Inovação na Educação Mediada por Tecnologias (UFABC/Viradouro). Possui experiência como professor de disciplinas das áreas de Linguística, Língua inglesa, Teoria literária e Literaturas de língua portuguesa, em instituições públicas dos estados de São Paulo (FATEC/Ourinhos e UNESP/Assis) e de Mato Grosso do Sul (UEMS/Cassilândia e Dourados). Professor contratado e acadêmico do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

E-mail: h.marques2706@gmail.com **Orcid:** 0000-0002-1854-9849

HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES

Harryson Júnio Lessa Gonçalves é um homem branco, cis e membro da comunidade LGBTQIAP+. Atualmente, é professor associado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no Câmpus de Marília. Formado em Pedagogia e com mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), possui também um mestrado em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), está, atualmente, em fase de novo doutoramento em Antropologia na UFGD. Realizou dois estágios de pós-doutorado — um em Educação Matemática e outro em Antropologia Social na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Além disso, é livre-docente em Didática e Currículo pela UNESP. Também é professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP, no Câmpus de Bauru.

E-mail: harryson.lessa@unesp.br **Orcid:** 0000-0001-5021-6852

JEFERSON CAMARGO TABORDA

Professor Adjunto da Faculdade de Ciências Humanas UFMS atuando no curso de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPs UFMS). Graduado em Psicologia, Mestre e Doutor em Psicologia da Saúde pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Coordena o Grupo de Pesquisa CNPQ “Pesquisar nas Diferenças: Psicologia, Processos de Subjetivação, Saúde e Sociedade”

E-mail: jeferson.taborda@ufms.br **Orcid:** 0000-0003-1564-3212

MARCELO VICENTIN

Professor. Tem passagem pela educação básica (EF e EM) do estado de São Paulo como professor de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, como professor substituto do curso de Pedagogia e pela Universidade de Campinas como professor visitante no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação. Doutor em Educação, com pós-doutorado, e Mestre em Educação pela Universidade São Francisco. Bacharel em Comunicação Social – Cinema; Licenciado Pedagogia e Língua Portuguesa; Especialista em Educomunicação. Participa dos grupos de pesquisa Transversal e Phala (Unicamp), Tecla (USF).

E-mail: marcelovicentin@yahoo.com.br **Orcid:** 0000-0003-0476-0587

ROGÉRIO DE MELLO GRILLO

Professor do IFSULDEMINAS nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Pós-Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2020-2021; 2021-2022). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2018). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2012). Licenciado e Bacharel em Educação Física (2005) e Especialista em Educação Física Escolar (2007) pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais/SP. Graduado em Pedagogia pela FAFIBE. Participa dos grupos de pesquisa: GEPROFEF e CELULA.

E-mail: rogerio.grillo@muz.ifsuldeminas.edu.br **Orcid:** 0000-0002-2859-7326

SANYO DRUMMOND PIRES

Psicólogo e Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Doutor em Psicologia pela Universidade São Francisco - USF, realizou estágio de pós-doutorado no Programa de Pós Graduação em Administração da Fundação Dom Cabral. Atualmente é professor adjunto no Curso de Psicologia da UFGD, e no Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Áreas de interesse: Saúde Mental no trabalho, Incubação de Empreendimentos de Economia Solidária, Autogestão.

E-mail: sanyopires@ufgd.edu.br **Orcid:** 0000-0001-7269-2112

THISSIANE FIORETO

Licenciada em Letras, com habilitação Português/Latim, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2002), campus de Assis (UNESP-Assis). Mestre (2005) e doutora (2015) em Letras pela mesma instituição. Professora efetiva do curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), desde 2006, onde ministra as disciplinas de História da Língua Portuguesa, Estudos Clássicos e Língua e Literatura Latina. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Estudos Filológicos. Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Ciências Humanas da UFGD (2024), onde ministra atualmente a disciplina de Psicologia da Personalidade. Coordena o projeto de extensão Clube da Leitura da UFGD desde 2018. Dedicou-se ao estudo da Psicanálise, como membro do Fórum do Campo Lacaniano de Mato Grosso do Sul, desde 2019.

E-mail: thissianefioreto@ufgd.edu.br **Orcid:** 0009-0003-1429-8186

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afetos 21, 22, 25, 27, 33, 41, 42, 48, 63, 70, 74
Antropologia 19, 21, 22, 23, 24, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 58, 59, 60,
62, 63, 64, 65, 70, 102, 105, 107, 113, 114
Aprender 27, 30, 31, 32, 34, 71, 72, 73, 88, 89, 97, 98
Aprendizagem 30, 33, 34, 35, 54, 73, 74, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 96, 97, 100

B

Brincadeira 13, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 99

C

Ciências 7, 21, 28, 31, 38, 39, 42, 44, 47, 51, 56, 60, 70, 82, 88, 107, 113, 114, 116
Cognitivas 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83
Comportamento 65, 68, 71, 72, 76, 77, 80, 81, 96, 98, 99
Conhecimento 19, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 48, 50, 55, 56, 58, 59,
60, 61, 64, 66, 67, 69, 73, 89, 96
Corpo 21, 22, 23, 49, 53, 58, 62, 65, 67, 69, 74, 93, 94, 95, 101, 106, 109, 110
Corpos 21, 22, 23, 25, 48, 64, 65, 70, 94, 97, 101, 102, 103
Cotidiano 20, 31, 33, 39, 64, 68, 69, 78
Criança 65, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 85, 87, 88
Culturais 12, 13, 30, 32, 33, 34, 38, 39, 50, 67, 101
Cultural 13, 28, 36, 50, 51, 59, 67, 93

D

Diálogo 16, 27, 29, 32, 34, 35, 86, 87, 91
Disciplina 19, 21, 31, 42, 54, 64, 78, 93, 101, 102, 104, 107, 116
Docente 27, 28, 29, 30, 35, 37, 40, 42, 45, 53, 56, 58, 63, 101, 102, 103, 104, 105,
106, 108, 110, 111, 112, 114
Docentes 7, 28, 56, 104, 106, 108, 109, 111
Dourados 7, 22, 28, 43, 46, 59, 62, 63, 65, 89, 106, 113, 114, 115, 116

E

Educação 21, 28, 31, 34, 36, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 70, 72, 73,
75, 81, 82, 83, 100, 102, 105, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115
Encruzilhadas 21, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62
Ensinar 21, 27, 30, 31, 32, 34, 49, 71, 74, 77, 87
Ensino 20, 21, 30, 32, 33, 35, 38, 40, 48, 53, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 72, 73, 74, 75,
82, 83, 97, 98, 100, 101, 104, 107, 110, 111, 112
Escola 20, 21, 53, 57, 65, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 89,
94, 95, 97, 100, 104
Escolar 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 81, 88, 94, 96, 97, 99, 100, 103
Estudante 20, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 73, 85, 101, 108

Estudantes 21, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 52, 72, 73, 78, 80, 81, 103, 108
Ética 19, 22, 30, 35, 48, 56, 86, 87, 111
Existência 24, 33, 39, 48, 49, 50, 51, 52, 68, 86, 94
Experiência 13, 15, 20, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 40, 42, 44, 45, 63, 66, 68, 75, 85,
88, 89, 90, 96, 105, 113, 114, 116
Experiências 7, 11, 14, 21, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 37, 40, 42, 43, 45, 48, 49, 63, 66,
67, 80, 83, 86, 88, 90, 96, 108, 111
Extensão 35, 43, 44, 50, 80, 89, 101, 105, 107, 109, 110, 116
Exu 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61

F

Família 5, 20, 38, 40, 44, 46, 69, 87
Filosofia 19, 23, 24, 38, 47, 51, 56, 103, 105, 113, 114
Formação 27, 28, 30, 32, 33, 35, 38, 45, 48, 51, 54, 55, 69, 71, 72, 77, 79, 81, 91,
93, 95, 97, 101, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111
Foucault 63, 81, 93, 94, 96, 99, 101, 102
Freire 9, 29, 52, 63, 85, 86, 90, 113
Fronteiras 19, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 36, 39, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 57, 58, 60, 61,
66, 111

G

Gamificação 79, 80, 82, 96, 97, 98, 99, 100

H

Habilidades 71, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 81, 96

I

Identidade 30, 33, 34, 35, 36, 51, 55, 59, 60, 69
Identidades 30, 32, 33, 34, 35, 43, 47, 51, 60, 61, 67, 69
Indígenas 11, 23, 29, 30, 57, 59

J

Jogos 78, 79, 80, 82, 96, 97, 98

L

Leitura 19, 43, 46, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 96
Letras 12, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 88, 89, 90, 114, 116
Liberdade 45, 52, 73, 75, 85, 91, 97, 98, 99
Linguagem 21, 22, 32, 39, 86, 102, 103
Livros 13, 25, 44, 78, 87, 88, 89, 90, 107, 108
Lúdica 12, 72, 74, 78, 80, 94, 96, 97
Lúdico 71, 74, 76, 77, 80, 81, 82, 83, 96, 97, 98, 99, 100
Ludopolítica 73, 80, 82, 96, 97, 98, 99, 100

M

Mestrado 22, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 46, 52, 53, 57, 59, 89, 105, 107, 114
Migração 22, 40, 44, 48, 50, 55, 73, 77, 81, 85, 90, 91, 105, 106
Migrações 19, 22, 23, 27, 31, 37, 45, 47, 49, 50, 55, 60, 61, 94, 110

N

Neoliberal 93, 94, 96, 97, 99, 101, 104, 108, 109, 110

Neoliberalismo 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 110

P

Paulo Freire 29, 52, 85, 86, 90

Pedagogia 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 48, 52, 62, 73, 102, 114, 115

Pedagógico 29, 30, 55, 72, 76, 82, 95, 100, 104, 109

Políticas 21, 23, 39, 41, 63, 64, 66, 69, 86, 94, 95, 106, 109, 111

Professor 12, 19, 21, 22, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 39, 40, 43, 45, 47, 51, 52, 53,
57, 59, 60, 65, 66, 67, 73, 75, 76, 89, 98, 105, 113, 114, 115

Psicologia 7, 19, 21, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42,
43, 44, 45, 46, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 77, 78, 88, 89, 90, 102, 105, 106, 107,
108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

Psicopatologia 66, 102, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113

R

Resistência 15, 22, 27, 33, 49, 52, 57, 59, 60, 61, 86, 101, 102, 109

S

Saber 12, 13, 14, 22, 23, 25, 32, 35, 45, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 60, 61, 63, 64, 65,
66, 70, 71, 72, 73, 76, 79, 87, 99, 102, 103, 111

Saberes 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 55,
56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 85, 86, 87, 101, 102, 105

Saúde 19, 21, 22, 23, 24, 31, 38, 40, 41, 46, 70, 105, 107, 111, 113, 114, 115

Sociedade 13, 35, 36, 44, 67, 87, 93, 94, 95, 98, 99, 108, 111

Subjetivação 40, 46, 64, 70, 94, 95, 96, 97, 99, 103

Subjetividades 86, 94, 101, 103, 104, 109, 110

Sujeito 14, 15, 16, 17, 22, 32, 33, 34, 65, 66, 67, 69, 85, 97, 102, 103, 109, 110

Sujeitos 13, 14, 15, 16, 30, 34, 35, 39, 44, 48, 69, 70, 77, 78, 86, 94, 95, 102, 103,
110

T

Território 23, 28, 45, 49, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 81

Territórios 11, 21, 25, 32, 35, 40, 45, 48, 49, 55, 57, 59, 101, 102

Travessia 21, 30, 31, 35, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60

X

Xadrez 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 100

