

## Capítulo 9

### Desafios da Psicologia e Educação entre a macro e a micropolítica

Marisa Lopes da Rocha

Pensar a Psicologia na escola pelo viés micropolítico implica tomar a Psicologia e a Educação como saberes histórico-políticos produzidos e produtores nas e das práticas escolares. Nessa perspectiva, o cotidiano ganha relevo no modo como é tecido por professores, alunos, administradores e especialistas, entre eles os psicólogos, que, imersos em condições, desejos, apreensões e circunstâncias, vão fazendo arranjos e abrindo territórios de composição de outros possíveis para a formação. É importante ressaltar que nos constituímos nas relações não de maneira passiva, mas sim interferindo nas situações nas quais circunscrevemos lugares de atores dos processos como psicólogos, professores, alunos. É entre as leis, tradições, conflitos e atos que os caminhos da Educação vão sendo traçados estando implicados com posições e ações que demandam atenção e análise quando o desafio é a transformação:

Esse trabalho se construiu por muitas entradas que intensificam encontros da Psicologia com a Educação, podendo ser lido a partir de qualquer uma delas e, por não esgotarem as polêmicas, caberá aos leitores criarem novos atalhos para continuar a discutir outras aproximações entre educadores e especialistas com a formação ou, como preferimos, com os modos de subjetivação. Dados tais esclarecimentos, iniciamos pela entrada que chamamos *de que psicologia falamos?* a fim de explicitar a posição por meio da qual nos dispomos às análises da relação entre Psicologia e Educação; a seguir, tomamos o conceito de *subjetividade como produção* para falar do entendimento que fazemos do homem em

movimento em meio às forças que entram em tensão, constituindo existências em constante reconfiguração; em *a escola como paradoxo*, evidenciamos que, o que denominamos escola não é uma unidade, mas um feixe de múltiplas linhas que falam de maneiras de sentir, pensar e agir diversos, polemizando a Educação; em *a escola tem história e faz histórias*, entram em cena alguns dos princípios que, na lógica moderna, criam a ilusão de que há uma forma verdadeira e certa de aprender, de ser escola, psicólogo, criança, família, bloqueando movimentos de transformação; em *deslocamentos como desafio*, nos colocamos diante das mudanças que têm início no nosso próprio lugar e que se dão por contágio, por disseminação entre atores que se cuidam para cuidar da formação; por fim, a entrada *um pouco de real*, apresenta o território escolar em consonância com a sociedade complexa em que vivemos e a dissonância necessária, do curso do trabalho educativo, quando as lutas são a favor da invenção de outros modos de subjetivação.

Contudo, antes de nos embrenharmos pelos labirintos da formação, vale evidenciar o que entendemos com Rolnik (2008) por macro e micropolítica como referencial-ferramenta utilizado para o acolhimento dos desafios da liberação dos estrangulamentos dos movimentos que pedem passagem na busca da saúde como potência de expansão da vida.

... é importante assinalar que macro e micropolítica compartilham um mesmo ponto de partida: a urgência de enfrentar as tensões da vida humana nos pontos em que sua dinâmica de transformação se encontra travada... Entretanto são distintas as ordens de tensões que cada uma enfrenta, assim como as operações de seu enfrentamento e as faculdades subjetivas que elas envolvem. A operação própria da ação macropolítica intervém nas tensões que se produzem na realidade visível, estratificada, entre polos em conflito na distribuição dos lugares estabelecidos pela cartografia dominante num dado contexto social (conflitos de classe, de raça, de etnia, de religião, de gênero, etc.)... Já a operação própria à ação micropolítica intervém na tensão da dinâmica paradoxal entre, de um lado, a

## Desafios da Psicologia e Educação entre a macro e a micropolítica

cartografia dominante com sua relativa estabilidade e, de outro, a realidade sensível em constante mudança, efeito da presença viva da alteridade como campo de forças que não param de afetar nossos corpos. (p. 1)

Na Educação, a dimensão macropolítica do cotidiano traz para a análise as representações hegemônicas das tradições sócio-político-institucionais evidenciadas nos modelos constituídos de desenvolvimento, aprendizagem e desempenho, enquanto a dimensão micropolítica põe foco nas experiências concretas, nos conflitos entre o vivido e os padrões formulados na lógica geral que dá suporte ao mundo visível. Redefinir os conceitos de *experiência* e de *cotidiano* torna-se, então, fundamental para a abertura de um tempo-espaco que favoreça outras relações entre psicólogos e educadores em uma aventura que, como afirma Lourau (1995), inverte a máxima acadêmica de *conhecer para transformar* em *transformar para conhecer*. Tal inversão desconstrói o lugar privilegiado do especialista como aquele que sabe para enfatizar a implicação coletiva com a normatividade do trabalho, suas transformações e produção de conhecimento. Isto significa a circunscrição compartilhada de campos problemáticos para as análises e invenção de alternativas.

## De que Psicologia falamos?

A Psicologia tem como foco de estudo e de ação a produção de subjetividade, isto quer dizer que, ao psicólogo, interessa iluminar como nos constituímos em meio às relações, às tradições, às instituições sociais e por meio de quais práticas nos valem para construir um lugar no mundo, seja ele na família, entre amigos ou na profissão. Logo, expectativas, ações, afetos e pensamentos são alvo de nossas pesquisas e de nossas intervenções. O psicólogo como profissional de saúde está atento à cultura, às condições e circunstâncias que são as forças com as quais os homens constroem o mundo e concomitantemente se constroem. Por saúde, entendemos a capacidade de, a cada momento, enfrentar imprevistos e adversidades que nos põe a pensar, que nos fazem engendrar maneiras de ser, usufruindo das habilidades em constituição para

criar novas situações mais favoráveis à expansão de nossas vidas nos diferentes sentidos (Dejours, 1986; Canguilhem, 1995; Neves & Athayde, 1998). Isso significa que buscar um contato com o psicólogo não quer dizer que estejamos doentes, porém que queremos um espaço para pensar nossas escolhas, estratégias e práticas, analisando o caminho que vimos tecendo em meio aos outros e fortalecendo o desejo como potência de vida. Os psicólogos estão nos lugares de encontro de pessoas para trabalhar, para estudar, para o lazer, para se cuidar, ou seja, estão onde a existência pode ser pensada, reavaliada, transformada, expandida individual e coletivamente.

Aqui nos centramos na escola e colocamos o foco na formação que se dá nas relações escolares dirigindo nosso olhar para professores, alunos, especialistas (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, fonoaudiólogos), famílias, currículo, políticas, enfim, para tudo que compõe as cenas do processo de ensinar e aprender. Misturas cotidianas de metas governamentais, normas institucionais, tradições, desejos, expectativas, referenciais diversos em conflito e rituais pedagógicos que dão sentido às relações. Mesmo quando parece que só há o trabalho prescrito sendo executado no dia a dia entediante ou, ao contrário, agitado e alucinante na fala de muitos atores da Educação, ainda assim, algo está sendo inventado entre eles que é preciso dar visibilidade.

### A subjetividade como produção

A subjetividade é produção que se faz na rotina diária que, por repetição, diferencia-se de si própria, transformando-se permanentemente. Tal entendimento do sujeito está vinculado à Guattari e Rolnik (1986) na busca de ultrapassar o conceito de *identidade* implicado na dicotomia clássica entre indivíduo e sociedade como duas totalizações fixas fazendo trocas por relações de oposição ou complementaridade com o meio. A perspectiva é desconstruir os blocos binários bem definidos pela representação dos papéis sociais em que a multiplicidade deve se encaixar, para dar ênfase à vida como um contínuo, entre as extremidades. O foco não está nos lugares, por exemplo, de homem x mulher, criança e adulto, porém nos matizes em que a dimensão é existencial, é circunstancial. Para uma indagação sobre a idoneidade de alguém como *louco*

ou *são*? diríamos os dois, porque isso vai depender da situação em que se está vivendo e dos equipamentos pessoais que se tem para responder às demandas em questão. É a singularização que ganha relevo e não a patologização que julga, classifica, normalizando segundo padrões.

O conceito de identidade traz as marcas da estabilidade de um determinado modo de ser sujeito como uma estrutura invariante com fases e etapas previsíveis. O conceito de subjetividade discute essa abordagem estrutural e dicotômica da existência humana. Para Rolnik (1997), a produção de subjetividade fala de um contorno, sendo efêmera e podendo variar ao longo do tempo, tecendo combinações diversas, misturando-se e confrontando-se com novos meios. Quando se trata de subjetivação, *interior* e *exterior*, são indissociáveis e, paradoxalmente, inconciliáveis:

... o dentro é uma desintensificação do movimento das forças do fora, cristalizadas temporariamente num determinado diagrama que ganha corpo numa figura com seu microcosmo; o fora é uma permanente agitação de forças que acaba desfazendo a dobra e seu dentro, diluindo a figura atual da subjetividade até que outra se perfile. (p. 14)

Segundo Guattari (1992), as subjetividades vão se compondo no social entre os demais, é um processo que se constitui em campos de força, sendo devir, produção que fazemos nos encontros não havendo uma linha evolutiva determinada que caminha da infância à maturidade. A noção de singularidade ilumina o plano existencial, a dimensão dos afetos, sensibilidade e imprevisibilidade em que vamos nos construindo nas experiências em que vivemos, pensamos e agimos. Veiga-Neto (2008) fala em *ethos* como forma de estar no mundo, de expressão de maneiras de ser nas situações, o que é diverso, como vimos, do conceito de identidade que prima por tomar o homem por suas regularidades como idêntico a si próprio, indiviso, conceito caro à modernidade que considera o homem como essência mais ou menos enriquecida pelas condições e privações sociais em que vive.

O fato é que mudamos não só a partir de grandes acontecimentos, mas também nas ações costumeiras, repetições, hábitos que vão sofrendo e fazendo, a cada vez, novas configurações. Experimentamos novas situações, novas ideias e nos diferimos de nós mesmos, surpreendemo-nos e agimos numa construção permanente de si e do mundo (Kastrup, 1999). Neste sentido, somos uma dobra do social (Deleuze, 1991), uma inflexão do coletivo, social-em-nós, somos muitos e, ao mesmo tempo, uma singularização, um modo único de expressão dessa multiplicidade de forças. Subjetividade como produção diz do que fazemos de nós mesmos, do efeito-em-nós dos encontros com os outros sejam eles viventes ou coisas que potencializam o pensamento, a ação.

### A escola como paradoxo

Quando abordamos a escola pela experimentação, estamos falando de vivências e usos diferenciados do espaço e do tempo propulsores de movimentos singulares para e por todos os atores nas relações com as instituições que se instrumentam no dia a dia educacional. Por instituições, entendemos os valores e práticas que dão sentido à formação como é o caso das noções de *infância, adolescência, normalidade, desenvolvimento, aprendizagem...*, por meio de dispositivos específicos como o currículo. Este foi constituído na modernidade para estruturar o ensino e o funcionamento escolar fixando e cadenciando o movimento entre as grades curriculares. A escola é um paradoxo que nos lança em múltiplos sentidos aos conflitos entre as variações de vida e inserção social e as hegemonias dos modelos estabelecidos em parâmetros e estatísticas que funcionam como indicação para os candidatos ao "futuro certo". É o que vemos em Veiga-Neto (2008) no que tange a questão curricular:

Na medida em que o currículo foi inventado e aperfeiçoado tendo a disciplinaridade como fundamento epistemológico e prático, ele pode ser entendido como parte importante do dispositivo da disciplinaridade. E assim sendo, o currículo se corporifica, seja pelo seu conteúdo, seja pela sua forma,

como o elemento que, na escola moderna, se *institui com e institui* o pensamento disciplinar. (p. 145)

As instituições escolares priorizam os dispositivos de enquadramento dos sujeitos, tendo como expectativa a homogeneidade de ações e de população para começar o trabalho educativo, para desenvolvê-lo à contento e para concluí-lo. É uma ordem que foi naturalizada como a única possível – naturalizar é dar o estatuto de natureza ao que socialmente foi produzido –, o que deixa poucas margens de manobra aos atores que trabalham com uma realidade diversa e movente, já que são nos encontros que a diferença se engendra. Ressaltamos que *diferença* é o movimento de mudança das formas de viver as situações, algo que evidencia desassossego e que nos coloca em atenção ao que se passa, são forças em tensão que nos põe a pensar, um tempo que dura, concentra, faz inflexão, tempo de criação de uma nova expressão de entendimento. Isso não é a mesma coisa de quando falamos do *diferente*. Segundo Machado e Souza (1997), quando dizemos que alguém é diferente, queremos sinalizar as características que escapam ao padrão, algo identificado como uma marca *do indivíduo*, por exemplo, falar da criança hiperativa, do jovem tímido, do professor violento. São registros do que é considerado como falta de um sujeito olhado como algo em si de olho na média dos comportamentos ditos normais.

Os afetos atravessam as relações. Eles não são monopólio do indivíduo, eles atravessam o ser. Se alguém apresenta uma tendência de forma que nas relações essa tendência se cristalice, essa pessoa vira um personagem; "o" aluno especial, "o" presidiário, "o" louco, . . . Esses personagens são objetivções de uma série de práticas. Quais são essas práticas? Como se dá a cristalização? (p. 36)

Queremos explicitar que uma criança está *aquem* e *além* do que vemos. *Aquem* porque é atravessada por afetos, por tensionamentos que a fazem dobrar forças atualizando-se como um efeito possível, traduzido em um

comportamento, em uma opinião emitida e *além* porque é devir, constitui-se na intensificação das problematizações, do desejo que transformam a si própria e as práticas. A criança dita com déficit de atenção, por exemplo, é um corpo inquieto em meio às relações e valores, ao funcionamento escolar, ao modo hegemônico de aprender, ao currículo que estabelece uma determinada marcação de tempo entendida como natural, em um momento de vida, enfim, com múltiplas questões. Estas, quase sempre, ficam fora de análise quando vemos a criança como uma causa *em si*, como um caso clínico e não como efeito de um percurso que fala de histórias dentro e fora das escolas. O desafio é problematizar o campo de forças, ampliar as narrativas das muitas histórias em que todos estão incluídos para que novas ações e aprendizagens se multipliquem, uma vez que a escola é, ao mesmo tempo, usina de vida e usuária de modelos e referenciais teórico-metodológicos que delimitam a alternativa. Neste sentido, vamos para a escola contribuir para a criação de novos problemas, para o desdobramento de vidas e não para resolvê-los, muito menos, de uma vez por todas.

Em Guimarães (2010) encontramos pesquisas sobre a violência na escola, abordada como uma prática geral da realidade social que se singulariza no processo de escolarização. A autora evidencia que o lugar do professor é ambíguo e que tal complexidade, se não experimentada e refletida pelo professor, torna-o mais vulnerável a entrar nas redes de violência.

Quando o professor experimenta a ambiguidade do seu lugar, ele consegue, juntamente com os alunos, administrar a violência intrínseca ao seu papel. Isso não significa que a paz reinará na escola, mas que alunos e professores, por força das circunstâncias, serão obrigados a se ajustar e a formular regras comuns – os limites da disciplina e da tolerância. Portanto, nem autoritarismo e nem abandono. O professor ocupa o seu lugar limitador, mas ele também abre brechas que permitirão ao aluno viver com mais intensidade a misteriosa relação que une o lugar-escola e o nós-alunos. Na sua ambiguidade, a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também uma

forma de interromper as pretensões do controle homogeneizador imposto pela escola. Tanto nas brigas (envolvendo alunos, funcionários, professores, diretores) quanto nas brincadeiras existe uma duplicidade que, ao garantir a expressão de forças heterogêneas, assegura coesão dos alunos, pois eles passam a partilhar de emoções que fundam o sentimento da vida coletiva. (pp. 420-421)

Isso significa que, habitando a ambiguidade de seu papel, o professor pode construir um lugar possível de atenção às dinâmicas de classe, criando normatividades singulares com os alunos.

### A escola tem história e faz histórias

Os projetos e práticas postos em marcha pela Educação são próprios da modernidade, tendo como principais pressupostos: a crença na racionalidade para corrigir e transformar o mundo nas suas distorções; a busca da verdade por meio da construção do conhecimento pela metodologia estabelecida como científica; a noção de sujeito individualizado e autoconsciente; a perspectiva de uma realidade que atingirá o futuro preservando a ordem e equilíbrio no presente. Tais princípios nortearam as propostas educacionais sistematizadas pelos órgãos governamentais e pelas ciências, como a Pedagogia e a Psicologia, que fundamentaram os parâmetros para o desenvolvimento do trabalho escolar.

A lógica da transcendência e da universalidade afirmativa de valores absolutos para as instituições da formação como o que é a infância, o desenvolvimento normal, os saberes verdadeiros, dicotomizou *homem* e *produção da vida*. Varela (1995) nos apresenta as várias formas em que tal dualidade se apresentou, denominando-a de *pedagogização dos conhecimentos*, expressão utilizada para explicitar as compartimentalizações do ensino, a serialização da população escolar e a racionalidade que começa a governar a rotina institucional. Para a autora, três foram os efeitos mais visíveis dessas novas instituições educacionais que se aperfeiçoaram nas práticas dos jesuítas, não sem passarem por adaptações e derivações ao longo da história ocidental: a hierarquização

dos saberes, excluindo a cooperação que existia na aprendizagem de ofícios pertinentes ao mundo colonial e, neste sentido, tornando as relações de subordinação produtoras permanentes da divisão entre ensinar e aprender; a descontextualização dos saberes veiculados pelos jesuítas que, na qualidade de porta-vozes da verdade sempre transcendente à realidade e distanciados das práticas sociais, transmitem um saber eterno, neutro, imparcial e dogmático; a disciplinarização da aprendizagem por meio de penalizações e a moralização da população escolar, procedimentos que acabam por ganhar mais ênfase do que a própria transmissão de conhecimentos. Os mecanismos de adaptação implementados ante a ordem mantenedora de uma pretensa virtuosidade, associados à necessária assimilação das verdades, levam a uma renúncia de si.

A ascensão do poder médico que, desde o movimento higienista no final do século XIX e início do século XX, propunha novos hábitos no cuidar das crianças, das famílias e da sociedade em geral, ganhará ênfase na Pedagogia Escolar, em torno de 1920, pelo movimento Escolanovista, dando contornos à formação de professores e às reformas do ensino. No entanto, isso não significa o abandono do moralismo das instituições sociais, na medida em que outros canais de disciplinamento vão configurar novas faces para o cidadão, por meio do que Foucault (1987) chamou de *arte das distribuições*. Trata-se de uma política de decomposição do coletivo, de análise das pluralidades confusas, do controle pela lógica da funcionalidade e da utilidade, enfim, da localização que cada um fará de si mesmo do lugar que ocupa na série, pela distância que o separa dos padrões. A escola e a sociedade higienizadas gradativamente apresentarão modificações em muitas de suas práticas, o que não significa arejamento nos modos de vida. As novas cartografias traçadas no social ao longo do desenvolvimento da cultura ocidental nos países centrais e periféricos como o Brasil terão seus territórios capturados pela mesma lógica binária, racionalista e evolucionista que, de dualismo em dualismo, vão cristalizando maneiras de ser e de agir em sociedade. As singularizações ficam aprisionadas em sucessivas segmentações dualizadas como adulto e criança, público e privado, normal e patológico que, na escola, somar-se-ão a outros tantos como, teoria e prática, apatia e violência, lentidão e hiperatividade.

A Escola Nova deu ênfase à biopsicologização do ensino: se, no final do século XIX, predominaram as contribuições da biologia, em particular da

genética e da fisiologia, no século passado serão decisivas as influências da Psicanálise, da Teoria Comportamental, das experiências grupais de Lewin, Moreno, Rogers. A preocupação em conhecer e diferenciar o processo de desenvolvimento infantil, traduzido em etapas bem circunscritas nas suas peculiaridades, atende ao interesse do exame do grau de normalidade das crianças realizado por meio de instrumentos como anamneses, testes psicológicos e práticas de aconselhamento. Numa primeira aproximação aos princípios da Pedagogia Nova que se organizam no ensino no reconhecimento das diferenças individuais e em torno da pesquisa de métodos ativos, poderíamos ter a ideia de que tais articulações descentralizariam o ensino da figura do professor, das relações hierárquicas, criando efetivamente uma abertura da escola para o engendramento de outros modos de subjetivação, para o desafio de construção de novas políticas de cognição, tendo a invenção como eixo (Dias, 2009). Essas questões não são sequer colocadas, uma vez que, na nova pedagogia, *diferença* é a posição da criança nas tabelas que representam as avaliações sucessivas do desenvolvimento cognitivo e do grau de adaptação às situações de aprendizagem; *inteligência* é a capacidade de resolver problemas, ou seja, condição de (re)fazer um percurso já determinado em início-meio-fim; finalmente, *integração* é a condição necessária para o aprendizado, representada na real disponibilidade ou possibilidade de o aluno manter uma postura ativa na utilização dos instrumentos e técnicas disponíveis e, ao mesmo tempo, definida como adequada ao convívio coletivo. A Escola Nova, que reuniu os educadores que teciam as críticas mais contundentes à escola tradicional dos conteúdos, acaba por atualizar a mesma lógica de produção de homogeneidades, só que realizadas com outras ferramentas. As noções de *desvio*, *normalidade* e *adaptação* serão norteadoras das práticas preventivas e corretivas que, em nome da boa saúde, do bem-estar social e da conduta científica, vão buscar atualizar os padrões pré-estabelecidos de desenvolvimento e desempenho.

Se a rede escolar brasileira ganhou extensão na era Vargas com o crescimento da demanda por ensino público frente à aceleração da industrialização e do fortalecimento do curso de uma sociedade liberal, será na década de 1970 do século passado que teremos o boom da expansão da Educação. Isso se deve, por um lado, aos movimentos reivindicatórios da década de 1960 que clamavam

por uma sociedade mais justa e, por outro, ao realinhamento do capitalismo ao mercado que trará demandas de um trabalhador mais qualificado. O que se caracterizou como Escola Tecnicista partirá da objetivação do trabalho pedagógico, padronizando currículos, planejamentos e ações, no sentido de dotá-los de uma organização racional, agilizando e otimizando o processo. Será no interior deste movimento que a estruturação do ensino terá, nos especialistas que vinham sendo formados desde o momento anterior, seu efetivo suporte. Estes serão identificados como pesquisadores, avaliadores, supervisores competentes para pensar e fabricar os saberes, métodos e sistemas de avaliação, levando em conta, para isso, as teorias científicas da propalada modernização do ensino. Ficará a cargo dos professores, na qualidade de técnicos, aumentar a produtividade em sala de aula. Isso vai favorecer, sem dúvida, a desvalorização do trabalho do professor, além do descompromisso com sua formação que passa a ser secundária, na medida em que a centralização se fará nos programas e métodos, assim como nos gestores institucionais responsáveis pelo controle de produção das unidades escolares.

Entre os efeitos de tais disposições e ações encontramos o aumento da fragmentação e das relações hierárquicas que compõem uma longa cadeia de fatos, saberes e corpos produzidos e produtores de relações de tutela. No desdobramento das máquinas de investimento nos resultados e na produtividade, a Educação se organiza como um banco de dados em que o acúmulo de notas, metas, escores será o objetivo dos sistemas avaliativos. Nesse percurso, a sociedade expandirá a institucionalização das relações empresariais como um princípio organizador do desenvolvimento que, segundo Peters (1995), está ligado à falência do liberalismo clássico da modernidade dando lugar, no contemporâneo, à revitalização de valores básicos liberais para a organização das sociedades democráticas. A Educação sofrerá uma remodelação conservadora nas bases da cultura empresarial, no qual o conhecimento tem seu valor definido pelo mercado, que também delimita a formação dos indivíduos enquanto consumidores. A escola faz circular conhecimentos-mercadoria para os alunos-cliente e o que fica de fora, mais uma vez, é o conhecimento como ação de um coletivo que intervém pelo exercício de autonomia, inventando práticas e sentidos para as ações escolares (Saraiva & Veiga-Neto, 2009).

### Deslocamentos como desafio

Trabalhar na perspectiva de uma micropolítica de invenção da escola é abordar a Educação levando-se em conta alguns deslocamentos que têm início no próprio lugar do psicólogo. Isso porque, tradicionalmente, quando entramos em uma escola, acreditamos que nossa contribuição é mudar o outro, o professor que *não sabe fazer* ou a criança que *não consegue* aprender. O olhar clínico do especialista no assunto busca *casos problemas*, o que *falta* àqueles que ali estão em cena. Padrões, estatísticas e ritmos cronometrados como princípios e metas são as margens através das quais a vida deve fluir para todos. É importante ter claro que oferta e demanda de trabalho se constroem juntas o que significa que, quando nos chega um pedido, ele é efeito de um *entremós* educadores e psicólogos nas expectativas de papéis uns dos outros, nas relações estabelecidas. O sofrimento produzido nas situações que resistem à ordem, que escapam à rotina, que não cabem nas condições em que se realiza o ensino, articula a demanda de normalização para o psicólogo atuar. Nossos cursos, por sua vez, primam pela construção da *identidade profissional*, formação daquele que sabe e que pode avaliar o grau de desvio, resolvendo problemas ou encaminhando-os. Esta é a lógica da medicalização, uma terapêutica de amplo espectro, tendo como denominar comum a classificação, a normalização e a hierarquia. A ordem médico-assistencial imprimida no diagnóstico – olhar clínico compartilhado por educadores e psicólogos que funciona desde o primeiro dia de aula – delinea o outro pelas carências. É no estatuto biológico (natureza dos corpos) ou no sociológico (corpos determinados pelas privações sociais) que subjetividades são confinadas em si mesmas frente à funcionalidade do sistema, imprimindo uma visão restaurativa às práticas de formação.

Como vemos, a escola passou por sucessivas reformas para dar continuidade à mesma trajetória previsível em que Psicologia e Pedagogia buscaram controlar o trabalho que, quase nunca foi conseguido, por que formação é também turbulência. Para contribuir com a criação de outra realidade educacional, temos que iniciar pelo deslocamento do próprio lugar, do nosso encargo social, ou seja, da identidade que nos dá o lugar de saber, curar, resolver. Papel estabelecido nas tradições acadêmicas atravessadas pelas políticas científicas que, *a priori*, às circunstâncias, preconiza segurança e

competência para neutralizar questões que estejam fora dos manuais, psicologizando os processos. A escola como um território binarizado entre aluno x professor, professor x especialista, saber x não saber, isolando os atores das cenas e das narrativas de vida, distancia-se da invenção de novas práticas, aplacando tensões constituintes de outros devires.

Eis o segundo deslocamento: dos casos às histórias, do problema ao campo problemático, do plano determinista naturalizado ao plano político em que é fundamental devolver ao social o que foi psicologizado. Aqui, convém ressaltar que o conceito de *saúde* é utilizado como potência de uma intervenção ativa nas vidas com as quais estamos implicados e que a produção do conhecimento é lançada ao dia a dia entre atores em experimentação. A proposição é acolher o que acontece, analisar, entender, propor, aproximando gênese conceitual de gênese social em que a rotina não é pura repetição do mesmo, mas faz diferença. O que se afirma como desafio para o ensinar-aprender de um coletivo é a composição de um plano entre saberes e indagações que interfiram nas práticas cotidianas. Acessar micropolíticas transformadoras implica um deslizamento no foco: colocar uma lupa nas relações, nos modos de funcionamento, nas implicações entre as pessoas e destas com o trabalho que realizam. E a questão que se coloca para nós está no que afeta as pessoas implicando-as com o exercício da problematização, com a produção de outros sentidos de trabalho?

A escola é vista como uma rede de intensidades socialmente produzida, manifestando-se de diferentes formas e facultando aproximação pela análise coletiva dos hábitos e tradições, das naturalizações e procedimentos, da organização centralizada e vertical do sistema de ensino-em-nós (Rocha & Aguiar, 2010).

Um terceiro deslocamento que queremos dar relevo está nos conceitos de *cotidiano* e de *experiência*. Cotidiano, normalmente, é entendido como algo que, por princípio, é repetição do mesmo, da vida contida na agenda. Rocha e Bessa (2003), no entanto, evidenciam que vida cotidiana também carrega a dimensão de mudanças.

## Desafios da Psicologia e Educação entre a macro e a micropolítica

A vida cotidiana, onde as práticas são tecidas, não pode ser considerada como uma totalidade fechada em si mesma e nem desenvolvida através de relações de determinação linear com a globalidade hegemônica e com os valores dominantes. Antes, para que o cotidiano ganhe consistência, é fundamental que pela análise coletiva, seja intensificado, aglutinando as ações fragmentárias e descontínuas, imprimindo novos sentidos à realidade. (p. 139)

Pensar a experiência nos aproxima de Larrosa (2002) para quem abordar a Educação mais do que tomá-la pelos pares ciência e técnica ou teoria e prática, é considerá-la uma questão da experiência e sentido:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (p. 21)

Em Kastrup (1999), o cotidiano está vinculado à transformação, já que é construído no âmbito das experiências e estas se circunscrevem nas variações das sucessivas operações repetidas em que se alternam afirmação de tradições e novos modos de sentir, pensar, fazer ante as resistências a enfrentar. Isso significa que é na repetição que a diferença vai ganhando expressão.

Assim, o desafio está na formulação de sempre novas normas, negociações que avançam e retrocedem no cotidiano tomado como paradoxo. São as relações de convivência, que podem agenciar um plano de forças que compõe um *em comum* (Pelbart, 2008), em que pesquisadores, especialistas, professores,

administradores da escola, pais e alunos constroem acordos possíveis a cada vez, expresso em análises e escolhas.

Ou seja, é a potência de vida da multidão, no seu misto de inteligência coletiva, de afetação recíproca, de produção de laço, de capacidade de invenção de novos desejos e novas crenças, de novas associações e novas formas de cooperação, como diz Maurizio Lazzarato na esteira de Tarde, que é cada vez mais a fonte primordial de riqueza do próprio capitalismo. Por isso mesmo este comum é o visado pelas capturas e sequestros capitalísticos, mas é esse comum igualmente que os extrapola, fugindo-lhe por todos os lados e todos os poros. (p. 36)

Esse é um caminho que fortalece a expansão da dimensão pública como plano de experimentação, um *entre-nós* como exercício que nos convida a pensar e a interferir, dimensão ético-estético-política das práticas de formação, sendo este nosso quarto deslocamento.

Em relação ao quarto e último deslocamento – do paradigma cientificista a uma abordagem ético-estético-política –, queremos apontar com Veiga-Neto (1996) que este, antes de mais nada, traduz-se em uma mudança de atitude diante dos trabalhos que realizamos, em que os agenciamentos implicam saberes, poderes e práticas de si.

O saber da experiência não está, como está o conhecimento científico, fora de nós, senão que só tem sentido no modo pelo qual configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, enfim, uma forma humana singular que é, por sua vez, ética (um modo de se conduzir) e estética (um estilo). (p. 142)

Podemos dizer, a partir da posição ético-estético-política defendida por Guattari (1992), que, na ética, o que está em jogo é o exercício do pensamento

que avalia situações e acontecimentos, que amplia escolhas e caminhos como potencializadores de vida; na estética é a dimensão da invenção que entra em cena, em que pensamento, ação e sensibilidade estão a serviço da produção de novas condições de existência; na política o que se afirma é o desafio da sustentação de um *em comum*, desafio da convivência que não implica em consenso redutor ao mesmo, ao um, todavia a acordos possíveis e temporários.

### Um pouco de real

Não tem sido fácil a construção de outro lugar, de novas práticas em meio às velhas condições de trabalho, ao tempo acelerado, à falta de sentido que vai gerando mais lamentos nas incessantes emergências que na pergunta *quem dá conta?* reafirmam a sensação de fracasso tão difundida dentro e fora da escola e que no ápice do tensionamento produz adoecimento. É o que apontam Rocha e Aguiar:

A aceleração impressa nas ações urgentes, a solicitar respostas rápidas e imediatas, favorece a busca de recursos afetivos e cognitivos que habitam linhas duras de constituição do campo educativo. Frente à ameaça da não resolução de problemas ou do não cumprimento das tarefas solicitadas, o que aparece é a recorrência a padrões já conhecidos, quase automatizados, expressos em atitudes como: passar o problema adiante, encontrar culpados pelas ocorrências, ignorar ou rechaçar qualquer estímulo frente à impossibilidade de “dar conta de tudo”. . . (2010, p. 70)

A escola está, na atualidade, imersa na complexidade da vida urbana, com atravessamentos e problemáticas sociais, e vem montando arranjos com outros personagens e agenciando novas modulações na formação. Este é o caso do conselho tutelar, do ECA, dos especialistas, das drogas moderadoras, da periculosidade, da segurança pública, dos riscos, do tráfico etc. Desafios incessantes que, quase sempre, têm sido respondidos por procedimentos de contenção

em que as ações se direcionam à redução das desestabilizações – efeito dos encontros. Entre esses dispositivos está a individualização em que ganha corpo “o diferente”, “o problema”, mantendo a dicotomização moderna de fragmentação que cria a impotência coletiva de interferir a favor da invenção de outros possíveis, gerando encaminhamentos, queixas e culpabilizações. E, quando o investimento está nas forças que bloqueiam a vida, instala-se a suspensão da potência de intervenção pelos enquadramentos e procedimentos, gerando dobra(s) duras, acirrando resistências e adoecimento.

É importante considerar com Dejours (1997) que o real do trabalho não é apenas o que é realizado, mas também o que poderia ter sido, o que (não) fora imaginado, o que (não) deu certo, as estratégias que o trabalhador inventou para tentar uma alternativa frente aos desafios do trabalho. A variabilidade das situações cotidianas exige a construção permanente de outras normas. A questão é como iluminar e dar consistência ao real do trabalho que carrega imprevisibilidades, movimento, o que no curso da ação foi resistindo aos *status quo*. O trabalho prescrito, organizado previamente nunca é cumprido, considerando o real que excede em diferenciações ao já circunscrito, sendo, portanto, imprescindível mobilizar táticas que ante a variabilidade, inventem a vida no enfrentamento de situações. Esta é a rotina!

... o mundo se faz conhecer por sua resistência ao domínio técnico e ao conhecimento científico. O real seria aquilo sobre o qual a técnica fracassa, depois que todos os recursos da tecnologia foram corretamente utilizados. Portanto, o real está substancialmente ligado ao fracasso. É aquilo que no mundo nos escapa e se torna, por sua vez, um enigma a decifrar. O real, então, é sempre um convite a prosseguir no trabalho de investigação e de descoberta. Mas, tão logo dominado pelo conhecimento, a nova situação faz surgir novos limites de aplicação e de validade, assim como novos desafios ao conhecimento e do *savoir-faire* atuais. O real se apreende inicialmente sob a forma de experiência, no sentido de experiência vivida. (pp. 40-41)

A análise das implicações da Educação com os tempos modernos nos evidencia que as situações escolares vêm sendo tomadas quase sempre pela funcionalidade ao sistema, por formas e projetos de organicidade e de estabilização homogeneizantes, por expectativas de regularidade que atuam na permanência de um determinado tempo e espaço para o ensinar e o aprender. Muitas reformas e poucas transformações, muita dispersão orçamentária e poucos investimentos na qualificação das condições do trabalho, muitos especialistas e poucas analíticas compartilhadas da rotina diária, muitas estatísticas e pouca singularização de processos. Priorizações que certamente trazem como consequência o bloqueio a micropolíticas da invenção de outros modos de agenciar formas-ação. Estamos diante dos efeitos das escolhas que vêm sendo realizadas, mas também de um real aberto, em que lamentos ou críticas clamam por atos que nos desloquem do tédio das repetições cristalizadas à desconstrução da escola dos técnicos que oferecem serviços, repercutindo concretamente em mais liberdades ou mais aprisionamentos da Psicologia e da Educação.

Referências bibliográficas

- Canguilhem, G. O. (1995). *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Dejours, C. (1986). Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 14(54), 7-11.
- Dejours, C. (1997). *O fator humano*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Deleuze, G. (1991). *Foucault*. São Paulo: Brasiliense.
- Dias, R. (2009). O. Formação Inventiva de professores e políticas de cognição. *Informática na educação: teoria e prática*, 12(2), 164-174.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes.
- Guattari, F. (1992) *Caosmose. Um novo paradigma estético*. São Paulo: Editora 34.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (1986). *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Guimarães, A. M. (2010). Novos regimes de ver, ouvir e sentir afetam a vida escolar. *Revista Educação*, 35(3), 413-430.
- Kastrup, V. (1999). *A invenção de si e do mundo*. Campinas: Papirus.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Lourau, R. (1995). *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (1997). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In A. M. Machado & M. P. R. de Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 35-49). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. Y., & Athayde, M. (1998). Saúde, gênero e trabalho na escola: um campo de conhecimento em construção. In J. Brito, M. Athayde & M. Y. Neves (Orgs.), *Saúde e trabalho na escola* (pp. 23-35) Rio de Janeiro: CESTEH/ENSP/FIOCRUZ.
- Pelbarr, P. P. (2008). Elementos para uma cartografia da grupalidade. In F. Saadi, & S. Garcia (Orgs.), *Próximo ato: Questões da teatralidade contemporânea* (pp. 33-37). São Paulo: Itaú Cultural.
- Peters, M. (1995). Governabilidade neoliberal e educação. In T. T. Silva (Org.), *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos (pp. 211-224). Petrópolis: Vozes.
- Rocha, M. L., & Bessa, V. H. (2009). Gestão do trabalho e os desafios da saúde na educação. In A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 129-142). São Paulo: Cortez.

- Rocha, M. L., & Aguiar, K. F. (2010). Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* [on line], 10(1), 68-84. Recuperado em 5 de agosto de 2011, em <http://www.revpspsi.uerj.br/v10n1/artigos/pdf/v10n1a06.pdf>.
- Rolnik, S. (1997). Psicologia: subjetividade, ética e cultura. In *Saúde e Loucura* 6 (pp 13-21). São Paulo: Hucitec.
- Rolnik, S. (2008). Desentranhando futuros. *ComCiência* [on line], 99. Recuperado em 5 de agosto de 2011, em [www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=36&id=423](http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=36&id=423).
- Saraiva, K., & Veiga-Neto A. (2009). Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação e Realidade*, 34(2), 187-201.
- Varela, J. (1995). O estatuto do saber pedagógico. In T.T. Silva (Org.), *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos (pp. 87-96). Petrópolis: Vozes.
- Veiga-Neto, A. (1996). Literatura, experiência e formação. In M. V. Costa (Org.), *Caminhos investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação* (pp. 133-161). Porto Alegre: Mediação.
- Veiga-Neto, A. (2008). Crise da modernidade e inovações curriculares. Da disciplina para o controle. *Sísifo*, 7, 141-150.