

A FORMAÇÃO DA (O) PSICÓLOGA(O) PARA ATUAR NO CONTEXTO EDUCACIONAL APÓS PANDEMIA

**LINCCON FRICKS HERNANDES¹, FERNANDO HIROMI YONEZAWA²,
THIAGO COLMENERO CUNHA³**

1Mestre em Políticas Públicas de Desenvolvimento Local pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória (EMESCAM), Docente e coordenador do curso de Psicologia da Faculdade América. fricksjr@hotmail.com

2Doutor em Psicologia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP); Pós-Doutor em Psicologia Institucional pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPSI-UFES). fefoyo@yahoo.com.br

3Mestre e doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente de Psicologia, de Pedagogia e de Direito da Universidade Santa Úrsula (USU). colmenerocunha@gmail.com

RESUMO

A partir do contexto da pandemia da COVID-19, o manuscrito se debruça sobre debates em relação ao contexto educacional da psicologia enquanto ciência e profissão na contemporaneidade. Atravessado por fatores sociais, culturais, históricos, geográficos e políticos, a psicologia brasileira é constituída a partir de vieses de adaptação, normatização e docilização de corpos. Esse contexto aparece contemporaneamente com a crescente mercantilização da educação, afetando também a psicologia na sua interface com os debates e atuações educacionais. Através de referenciais interdisciplinares trazidos no texto, aposta-se, como bússola ética frente a tantos retrocessos, na direção do cuidado, de uma escuta política, dentro de uma clínica ampliada. Enseja-se assim uma derrubada do lugar mercantil e historicamente capturado da psicologia escolar, a fim de produzir corpos singulares, cada vez mais libertos e potentes. Fica evidente que o psicólogo precisa preocupar-se com sua própria formação, de modo que seja capaz de refletir criticamente sobre a complexidade da realidade que viemos enfrentando e, ao mesmo tempo, construir, juntamente com suas equipes de professores e corpo de alunos, possíveis saídas e formas de cuidado a esses problemas agudizados com a pandemia. O psicólogo precisa se preocupar primeiramente com de que lugar ele pensa e vê sua atuação, em que critérios ético-políticos se baseia, sendo menos um técnico incumbido de solucionar problemas e muito mais um proponente e promotor de concepções educacionais condizentes com as singularidades de nossa realidade, nossas culturas, de nossos estudantes e professores, com as problemáticas de nossa constituição social e histórica.

Palavras-chave: Educação; Psicologia; Covid-19; Psicologia Educacional.

THE TRAINING OF THE PSYCHOLOGIST TO WORK IN THE EDUCATIONAL CONTEXT AFTER THE PANDEMIC

ABSTRACT

From the context of the COVID-19 pandemic, the manuscript focuses on debates in relation to the educational context of psychology as a contemporary science and profession. Traversed by social, cultural, historical, geographical and political factors, Brazilian psychology is constituted from biases of adaptation, normalization and docile bodies. This context appears contemporaneously with the growing commodification of education, also affecting psychology in its interface with educational debates and actions. Through interdisciplinary references brought in the text, we bet, as an ethical compass in the face of so many setbacks, in the direction of care, of a political listening, within an expanded clinic. Thus, an overthrow of the commercial and historically captured place of school psychology takes place,

in order to produce singular bodies, increasingly free and powerful. It is also evident that psychologists need to be concerned with their own training, so that they are able to critically reflect on the complexity of the reality we have been facing and, at the same time, build, together with their teams of teachers and student bodies, possible solutions and ways of taking care of these problems exacerbated by the pandemic. The psychologist needs to be concerned first with where he thinks and sees his performance, on what ethical-political criteria he is based, being less a technician in charge of solving problems and much more a proposer and promoter of educational concepts consistent with the singularities of our reality, our cultures, our students and teachers, with the problems of our social and historical constitution.

Keywords: Education; Psychology; Covid-19; Educational Psychology.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo problematizar a formação e atuação da (o) psicóloga (o) no contexto educacional durante e após o cenário de Pandemia de Covid-19. Nossa escrita emerge de um acontecimento que reverberou algumas inquietações e questionamentos que fizemos e que se fez em nós durante o Primeiro Congresso Internacional de Psicologia da Faculdade América na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, localizada no Sul do Estado do Espírito Santo.

Nas palavras de Barenblitt (2002, p. 134), um acontecimento:

“[...] é um momento de aparição do novo absoluto, da diferença e da singularidade. Estes atos, processos e resultados, consequências de conexões insólitas que escapam das constrições do instituído-organizado-estabelecido, são substratos de transformações de pequeno grande porte que revolucionam a História em todos os seus níveis e âmbitos.”

Nesse sentido, ousamos romper com alguns critérios instituídos que a construção de um texto teórico-científico normativo exige. Apostamos em uma via sensorial, em que os afetos e o processo de construção do caminho educacional diz da escrita e diz do fazer científico, não como um método neutro e asséptico a priori, mas como pistas a seguir a partir do corpo e das afetações (KASTRUP, 2008; MORAES, 2010). “E assim, compomos um arranjo musical, uma dança, um balanço que não se pretende final, mas balizador, meio. Entre. No entre, o trabalho escorre. Faz-se” (HERNANDES, 2016, p. 11).

Então, movidos por nossas análises de implicação, investimos em uma produção desejante. De acordo com Bicalho (2005, p. 156-7) o conceito de análise de implicação citado por René Lourau considera que “não consiste somente em analisar os outros, mas em analisar a si mesmo a todo o momento, inclusive no momento da própria intervenção”.

Ao se falar de pandemia, não há como deixar escapar os impactos psicossociais que reverberam deste contexto pandêmico. Uma das vertentes seria a fragilidade de nossas políticas públicas e sistema de proteção social na garantia de direitos. Entre os muitos antigos dilemas,

que se tornaram mais evidentes durante a pandemia encontra-se o acesso à educação e as desigualdades sociais que incidem sobre o processo ensino-aprendizagem no Brasil, que vão desde a educação básica ao ensino de nível superior.

Assim, prevalecem à lassidão, corpos cansados, subjetividades esgarçadas pelo medo, luto, rumores, vidas perdidas e silenciadas, muitas destas se quer tiveram a oportunidade de serem ouvidas. Então, se aqui estamos é porque somos sobreviventes. Deleuze (2011) afirma que a escrita é um território pelo qual é possível se fazer alianças. Assim, fazemos da nossa escrita resistência, unimos forças ao coletivo de profissionais de educação que em seu cotidiano se esbarram com uma multiplicidade de encontros que conduzem a extinção de outros modos de subjetivação, plurais, dissidentes, singulares. “A subjetivação, como processo, é uma individuação, pessoal ou coletiva, de um ou de vários” (DELEUZE, 1992, p. 143).

Deste modo, reconhecemos a escola como um território existencial, onde a invenção dos modos de subjetivação se torna possível. Educar é muito mais que leitura e escrita, e as/os professoras/es não estão imunes aos afetos, as relações de poder que se estabelecem no contexto educacional e incidem sobre as subjetividades – esta entendida como um processo de coconstrução socio-histórica, dos encontros e facticidades que se produzem e são produzidas nas múltiplas realidades brasileiras. Contudo, a pandemia obrigatoriamente contribuiu para forjar um distanciamento educacional junto ao acirramento da desigualdade social, entre os que possuem acesso aos meios tecnológicos e aqueles que não dispõem destes recursos com a implantação do sistema de ensino remoto. Esta foi utilizada devido à necessidade isolamento social para evitar a propagação do corona vírus, pois configura-se como um recurso temporário para uma questão imediata (LUNARDI et al., 2021).

Diante disto, o ensino remoto agravou dificuldades já vivenciadas por professores e alunos no Brasil, em que o acesso às tecnologias, se dá de maneira restrita e limitada (CUNHA; SCRIVANO; VIERA, 2020). Há contrastes que perpassam essa realidade, que evidenciam realidades que estão para além dos espaços educacionais. E um dos efeitos que se dão dentro desse contexto é a vulnerabilização dos processos ligados à produção de subjetividade, tais como adoecimentos, silenciamentos, opressões e violências das múltiplas formas. Por isso a presença do psicólogo/a tem sido cada vez mais requerida nos espaços educacionais. Entretanto alguns questionamentos precisam ser postos em pauta, de que psicologia está se falando?

Na esteira deste pensamento, Hernandez (2016) destacada que em meio às questões contemporâneas urge pensar em uma psicologia que venha romper com práticas hegemonicamente disciplinares, segregadoras, classistas, racistas. Uma psicologia que não esteja limitada as práticas biomédicas e ao modelo de clínica tradicional intimista, privatista e

individualista restrito as paredes de um consultório¹, e sim uma psicologia ampliada, ética-estética-política. Ética que esteja aliada a defesa da vida; estética ao pensar e repesar, construir e desconstruir formas de atuar e de se fazer psicologia; e política que reverbera no social, que não se omite frente à luta dos direitos humanos e os discursos de ódio (GUATTARI, 1992).

2 PISTAS DE UM CAMINHAR

O presente estudo trata-se de uma revisão da literatura. Para a localização dos estudos relevantes, que respondessem à pergunta de pesquisa, isto é, como formar psicólogas/os no contexto educacional durante e após a pandemia, utilizou-se de descritores indexados e não indexados (palavras-chave) nos idiomas português, inglês e espanhol. Os descritores foram obtidos a partir dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS).

Consultou-se por meio de descritores e palavras-chave as bases de dados da Biblioteca Virtual da Saúde (BVS) coordenada pela BIREME e composta de bases de dados bibliográficas produzidas pela Rede BVS; *Scientific Electronic Library Online* (SicELO); Portal da CAPES; e Google Acadêmico. Nas bases de dados, foi realizada busca a eletrônica avançada por meio da estratégia booleana com a seguinte associação: Docentes AND Psicologia AND Educação AND Covid-19.

Como critérios de inclusão utilizaram-se estudos disponíveis em sua totalidade, nos idiomas Português, Espanhol e Inglês. Foram excluídos da busca inicial resumos, textos incompletos e outras formas de publicação que não fossem artigos científicos completos.

Na análise e interpretação dos resultados foram avaliadas as informações coletadas nos artigos científicos e criadas categorias analíticas que facilitou a ordenação e a sumarização de cada estudo. Essa categorização foi realizada de forma descritiva, indicando os dados mais relevantes para o estudo.

A proposta deste artigo, como objetivo, é a de convocar o exercício cotidiano de coletividade, como diz Ailton Krenak (2018), produzir comunidades temporárias, fazer a conexão visível e invisível entre os territórios psicossociais e os pertencentes destes, no sentido de “estar em aldeia”.

3 A PSICOLOGIA COMO INSTRUMENTO TRANSFORMADOR NA SOCIEDADE

A educação e a escola pública são lugares de pouso pois são momentos em que individualizações, silenciamentos e invisibilizações se fazem cotidianamente na socialização

¹ Importante dizer, aqui se fala de lógicas, não de lugares a priori. A lógica privatista pode estar em qualquer lugar.

de crianças e de jovens. Segundo Ignácio Martin-Baró (1990, 1998) é fundamental na atuação psicossocial recuperar a memória histórica de composição de cada vida, o que está aliado à construção de uma memória política e a uma conscientização. Esta não é uma forma de compreensão individual de si e da realidade concreta nem uma mudança de opinião sobre o mundo cotidiano – não é um “esclarecimento”, nem uma “explicação”, até porque é preciso racializar a linguagem e nós mesmos: colocar em questão o projeto de branquitude e o poder da elite colonial em nossos territórios (CARNEIRO, 2005; SCHUCMAN, 2012).

Mas o que estamos chamando de território aqui? Um processo relacional, social, comunitário e político, diretamente vinculado à relação com os sujeitos sociais, à ação coletiva e à transformação da sociedade. Entende-se que dificuldades relacionais são encontradas se não há apropriação da própria vida, da própria história, dos privilégios, das opressões, das grupalidades, das marcas, dos territórios. Questões raciais, territoriais, históricas, de gênero e de classe importam e precisam ser escutadas, ganhar visibilidade e audibilidade para que seja possível construir processos de singularização (GUATTARI, ROLNIK, 2013).

Com elas, começamos a entender a composição de forças que montam sons, que montam histórias e trajetórias, que monta subjetividades. Todo corpo é localizado no espaço, na sua história, na sua geografia, no seu território. O geógrafo Milton Santos (1999) propõe pensar que território é o lugar onde se desagua, onde se concretizam todas as ações, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas – onde a história do sujeito se transforma a partir das manifestações de sua existência. Território é o lugar onde tudo acontece. Não apenas físico, mas também existencial, psicossocial, sempre situado, sempre localizado.

Segundo Junia de Vilhena (2002, 2003) pensar a noção do território como um campo de construção da vida social onde se entrecruzam os fluxos dos acontecimentos, um agenciador de subjetividades múltiplas. Sempre relacionais, esses lugares com tantas forças e afetos criam formas, criam histórias, criam identidades às quais os sujeitos se ligam e reconhecem durante a vida. Ou seja: há o lugar onde o sujeito trabalha, onde mora, onde se diverte, onde nasceu, onde vive e é a partir destas referências que os sujeitos constroem condições de pertencimento a determinados grupos sociais.

Uma realidade relacional construída pela história corrente, sempre em movimento: se territorializar é pertencer, se vincular, se conectar a algo, a alguém, a algum lugar. Entendido por Santos (2006) como o espaço do acontecer solidário em coexistência, aqui é afirmado como tanto a um local vivido, quanto a um sistema compreendido no qual um indivíduo se sente em casa, gerando valores e construindo usos de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos,

afetivos, econômicos, sociais, financeiros. O território é sinônimo de apropriação rítmica processual, de subjetivação fechada sobre si mesma (GUATTARI, ROLNIK, 2013).

Pensando convivências e circulações em uma cidade, nos questionamos que efeitos e formações subjetivas são produzidas a partir de relações de sociabilidade territorializadas. Que subjetividades são produzidas como consequência da divisão da cidade em zonas e atribuímos a uma delas, a favela, uma imagem estereotipada de lugar da falta, da carência, da violência, da desordem – acentuando melodias e sons tensos e que trazem culpa, frustração, medo e angústia. Mas de certo não há só perigo, ameaça, risco e medo em favelas e territórios populares.

Bicalho, Vieira e Cunha (2015) apresentam que a produção de sons de ameaça e de perigo associados ao território naturaliza supostas imagens de medo e de violência aos sujeitos, reforçando preconceitos raciais e sociais. Locais construídos a partir da noção da falta e da insegurança, tem em si uma cola de realidades supostamente únicas, acabando por atravessar a construção de caminhos e de projetos de vida dos habitantes destes lugares, à medida em restringe as alternativas de escolha.

Que territorialidade está presente? É necessário remontar as histórias, trabalhar as memórias, as lutas. Expor as tensões, os dissensos frentes a tantos silenciamentos e apagamentos tentaculares, fragmentados, pulverizados. É preciso retirar a homogeneização subjetiva, pois, como nos diz o filósofo camaronês Mbembe (2001), não há nenhuma identidade que possa ser designada por um único termo, ou que possa ser nomeada por uma única palavra; ou que possa ser subsumida a uma única categoria. A identidade não existe como substância, ela é constituída de variantes formas, através de uma série de práticas.

Torna-se tarefa árdua criar espaços de coletividade em vacúolos de silêncio e dor, pois ninguém é indiferente às questões que lhe são colocadas. As condições de conhecimento são inseparáveis das de existência. Segundo Kastrup (2008), o coletivo desempenha um importante papel na renovação do território existencial dessas pessoas: aprender inventando, num de seus sentidos mais importantes, é inventar um mundo para si e para os seus, através da ampliação de redes e de conexões. A liberdade amplia as potências de todos. Freire (2019, p. 41) diz que “a libertação é exatamente a briga para restaurar ou instaurar a gostosura de ser livre que nunca finda, que nunca termina e sempre começa”.

Pensar uma noção de produção da subjetividade capitalística, ou seja, esse indivíduo que é construído e modelado no meio social é pensar vidas que são criadas a partir de territórios existenciais e também de marcadores da desigualdade social. Como por exemplo, é impossível falar das juventudes fluminenses e capixabas que habitam as escolas públicas sem localizar,

especificar e contextualizar questões estruturais e fundantes da sociedade brasileira como questões de raça, classe e gênero. Entendemos aqui a subjetividade não como algo marcado essencialmente em nós, mas como uma construção através de práticas e dispositivos contingentes ao sabor da história, como entende Ferreira (2015), relacional, processual, verdadeira, produzida.

Nas tradições ocidentais de filosofia, os que pensam supostamente são superiores aos que trabalham, os que usam a mente são ditos como superiores do que os que usam o corpo. Racionalidade e hierarquia construindo separações e dicotomias que criam mundos, criam subjetividades, criam marcas, criam colônias. Infância, índios, favelas, negros. Cenários e grupos atordoados pela ciência onde se estuda a violência, onde se estuda a família, onde se estuda quase tudo sem que se viva quase nada. Academia e intelectuais, devido a essa tradição filosófica de uma ciência neutra, asséptica e distante, tenderam ao longo da construção da ciência moderna a se colocarem como apartados da massa, da produção do povo, da cultura. Essa condição tem um sentido político, não é uma separação natural ou supostamente naturalizada.

A percepção científica pelo método dedutivo, feito hegemônica por essa ciência hegemônica, conclui então que o fato na infância, nas juventudes, nos negros, na favela se transformou o grande e único fato da infância, das juventudes, dos negros, da favela. Uma história única (ADICHIE, 2019). Já que esses lugares e grupos são segregados, então acredita-se que o que acontece lá é socialmente diferente também. Vistos como piores, vistos como inferiores. Como disse o filósofo e psiquiatra-militante Fanon (2008, p. 186) “o negro, em determinados momentos, fica enclausurado no próprio corpo”. Colonizada, tornada um objeto, cria-se uma única forma de olhar para a subjetividade humana: desigual, deteriorada, pior, um nada.

Se em 1888 tivemos a abolição da escravatura, é preciso que aconteça outra descolonização, simbólica, imagética, subjetiva, pois ainda vivemos sob um processo de colonização subjetiva. Dominação, silenciamento, invisibilização: a coisificação, a quintessência do mal (FANON, 2005) é dirigida para certos povos: os negros, os índios, as mulheres, os homossexuais, as travestis. Gera um trauma, mais que uma marca por uma separação ao existir. Um trauma violento e desumano (KILOMBA, 2019).

Violências estas que se constituem no corpo, pela forma que se colocam. Não ter voz, ser entendido como um infante é um processo psíquico violentíssimo. Sempre considerado um “intruso” ou um “problema” (FANON, 2005) – o não-lugar, a visão científica de um que separa outro, é a principal marca da territorialização da subjetivação colonial brasileira.

Segundo o autor, a vulnerabilidade do aparelho psíquico verifica-se pela precariedade social e violência histórica, que gera também alienação - apagamento das origens e dos caminhos trilhados, narrativas sobre que geram culpa, falta, vergonha.

O processo educacional precisa ser compreendido como um sistema comunicante entre diversos territórios. É preciso apostar em uma concepção contracorrente de uma ideia tradicional onde educar é transmitir conhecimentos sempre de maneira impositiva, autoritária, algumas vezes ameaçadora. Pensando em uma educação autóctone territorializada, as relações interétnicas sempre estão presentes nas práticas pedagógicas, direta ou indiretamente. Durante toda a globalização colonial observam-se os esforços pedagógicos em catequizar os povos colonizados dentro de um padrão de verdade pré-estabelecido pelas nações europeias. A suposta dita verdade estava presente nos conhecimentos trazidos para a América Latina e para a África e não nos conhecimentos pré-existentes nestes locais.

Mais do que criar um espaço para que eles possam falar de demandas e questões que os incomodem, abrir brechas para que possam se sentir à vontade naquele espaço que para muitos é território, é morada, é casa, é estabelecimento, é instituição, é escola.

Ao passo que me pergunto como estou, como estão, começo a me questionar e a agir: “o que eu posso fazer aqui?”, “no que eu sou necessário aqui nesse território?”, “como a psicologia pode estar aqui, a que ela vem?”. Uma ética de pesquisa e uma política de escrita que façam no mundo uma ação política e humanamente comprometida com o povo que luta, que surpreende, que ri, que chora, que cria cotidianamente saberes e estratégias de vida e sobrevivência.

Por misturar-se com o outro, a partir de algo que lhe faz sentir-se bem, o ser pertencente àquilo que o vincula a experiência coletiva – trata-se de uma atenção à harmonia das relações, que constitui a ambos na experiência. Aprendemos a viver em coletivo a partir de trocas, de encontros, por contaminação. Aprendemos fazendo, agindo, não necessariamente apenas em uma aula, em uma lição, em um livro, podendo e precisando assim estar em outras formas no coletivo. Segundo Fragoso e Lima (2016), aumentar nossa potência é expandir nosso território de ação no mundo e caminhar em direção a uma coexistência maior junto ao ambiente.

4 PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: CONTEXTO, PROBLEMÁTICAS E CAMINHOS POSSÍVEIS NO CONTEXTO PANDÊMICO DE COVID-19

O exercício da Psicologia como profissão no Brasil se deu no ano em 1962, especificamente no dia 27 de agosto data no país em que se comemora o dia do psicólogo em razão deste feito, através da Lei nº 4119. A atuação profissional da(o) psicóloga(o) é regulamentada pelo órgão de classe o Conselho Federal de Psicologia (CFP) como principal

instância e pelos respectivos Conselhos Regionais de Psicologia (CRP) em que cada estado brasileiro possui o seu, ambos profissionais para exercerem a profissão precisam concluir graduação em uma universidade em que o curso seja reconhecido pelo Ministério da Educação e possuírem o número de registro, assim como estar vinculado ao CRP do estado no qual está atuando e pagar taxa de anuidade.

Após a regulamentação da profissão psicólogo (a) no Brasil, em 1964 o país vivencia um dos momentos mais sombrios da sua história a Ditadura Militar, tal consequência, deixou lacunas na formação e fez com que a Psicologia se distanciasse das questões sociais. Assim, as práticas psicológicas se direcionaram para o modelo de tradicional de se fazer clínica, pautado no modelo biomédico de saúde.

Sobre este aspecto Bicalho et al. (2009, p. 20) assinala que:

A Psicologia, hegemonicamente, tem se constituído como ferramenta de adequação e ajustamento intimizado, universal, natural e a-histórico; não se colocando, assim, a questão que se refere a práticas datadas historicamente, instituindo modelos de ser e de estar no mundo segundo padrões de normalidade produzidos como únicos e verdadeiros, inferiorizando e desqualificando os lugares ocupados pelos chamados diferentes, anormais, perigosos, desvinculando-os dos seus contextos sócio-histórico-político-sociais, tornando-os não-humanos. A estes seriam endereçados um constante monitoramento, vigilância e tutela.

Contudo, ao longo dos anos a Psicologia vem ampliando seus horizontes e assumindo seus posicionamentos políticos na luta pelos direitos humanos, atentando para as expressões da questão social que se fazem presentes na sociedade. Com isso, distanciando-se das ciências régias, do saber-poder médico, das tradições religiosas, deixando de ser vista como um privilégio das classes dominantes, rompendo com os resquícios da ditadura, de uma psicologia que visa regulamentar a vida e minar as forças que resistem a essa ordem vigente.

A atuação dos profissionais de psicologia no cenário educacional e escolar, desde a regulamentação da profissão no Brasil tem sido vista como um campo secundário de atuação. Contudo, mediante aprovação da Lei 13.935/19 garantindo que todas as escolas das redes públicas tenham uma equipe multidisciplinar contando com os profissionais da assistência social e psicologia (BRASIL, 2019), são levantados analisadores para a revisão da formação deste profissional, pois estamos falando de um campo ainda pouco explorado pela psicologia em que o fazer psicólogo ainda não se encontra bem delimitado e para isso precisamos nos questionar que fazer seria esse?

Na visão de Patto (1997) e de Andrada, Dugnani, Petroni e Souza (2019) embora seja indiscutível a necessidade da inserção da (o) psicóloga (o) na educação, sua atuação ainda precisa ser revista, tendo como ponto de partida a formação. Diante disto (o) psicóloga (o)

neste espaço se depara com o desafio de romper com este modelo clínico tradicional e olhar tecnicista que foram utilizados com balizadores no processo de formação e para atuação. As práticas psicológicas no contexto educacional acontecem e são feitas no cotidiano, no chão da escola, fundamentadas na ética e compromisso social com as pessoas que lá estão – as grandes maiorias populares.

Portanto para dar continuidade as nossas problematizações precisamos destacar quatro aspectos que não podem ser desconsiderados ao se pensar a atuação da (o) psicóloga (o) no contexto escolar: primeiramente, a escola não é ambulatório; em segundo lugar, psicólogo na escola não é professor mesmo que seu trabalho seja também educativo; ademais os processos educacionais se referem à formação complexa para a vida, não se restringindo à aprendizagem de conteúdos curriculares escolares e muito menos ao simples binômico ensino-aprendizagem, por fim, é preciso ter em conta que qualquer desafio enfrentado na escola não tem sua origem e nem sua solução dentro da escola e do campo educacional exclusivamente. Assim, é preciso que, ao atuarmos no campo educacional, evitemos nos pensarmos como especialistas, como psicólogos educacionais ou escolares. Precisamos forjar rupturas e outros caminhos possíveis para além da medicalização ou psicologização da vida na produção de diagnósticos que atuam como estigmas, marcas feitas a ferro e fogo na antiga Grécia que serviam para deixar em evidência escravos ou pessoas consideradas subversivas.

Assim, ter a clareza de que o fazer do psicólogo não assume ou ocupa o lugar do professor na educação, isso precisa ser destacado para que não ocorra uma inversão de papéis ou troca de valores e funções. Por outro lado, o trabalho realizado por um psicólogo dentro de uma escola, permanece sendo educacional, na medida em que precisamos pensar a educação como um processo amplo, complexo, multifacetado, que envolve distintas e imbricadas linhas. Na educação, o psicólogo não é o especialista das “doenças da mente” e dos “desvios de comportamento”; outrossim, ele se coloca como educador também, mas sabendo que seu trabalho está necessariamente implicado com inúmeras linhas de produção de subjetividade, como o racismo, os processos de construção da sexualidade, as violências econômicas, de gênero, a formação para a cidadania democrática, a produção de formas de amar, de ver o mundo, de sentir, de agir na alteridade, a promoção do debate ambiental, de formas de encontro com a diferença, de valorização das culturas locais e nativas, etc. Portanto, nosso trabalho deve ser guiado por uma bússola ética que aponte sempre para direção do cuidado, de uma escuta política dentro de uma clínica ampliada que vise compreender as singularidades dentro do contexto escolar, assim como as relações de forças para além desse espaço que incidem sobre os modos de subjetivação dos alunos e professores. Ora, uma vez que, nessa concepção que

apresentamos, como também propõe as referências técnicas para atuação de psicólogas/os na educação básica, propostas pelo Conselho Federal de Psicologia (2019), a concepção de educação é complexificada e o psicólogo não tem mais a função medicalizante e normativista de lidar com chamados distúrbios comportamentais ou de aprendizagem, então, tampouco sua atuação se restringe a ser somente com os alunos, mas passa também por contribuir com processos formativos e de produção de cuidado para os professores, além de poder contribuir significativamente para a promoção de saúde nos processos institucionais ligados à gestão do estabelecimento em que esteja inserido.

Contudo, se nos focamos nos processos educacionais ligados mais estritamente à escola, é preciso considerar que comumente ela ministra um série de conteúdos instituídos nas bases nacionais curriculares, assuntos em muitos momentos tão distantes das realidades que esses estudantes vivenciam em seu cotidiano. Desse modo, o profissional de psicologia dentro do contexto educacional precisa reconhecer que, além de aspectos pedagógicos, existem outros fenômenos de ordem psicossocial presentes no processo de aprendizagem. E no predatório modelo de produção capitalista, o mito da meritocracia e da produção incessante, os que não vencem as adversidades da vida são fracassados, e a escola muitas vezes coloca esses meninos no lugar de fracasso. Contudo quem são estes alunos que fracassam? Encontramos resposta para esse questionamento nas problematizações de Carvalho (2004), esses alunos, muitas vezes apontados apenas como dados estatísticos, são aqueles que vivenciam uma cidadania pelo avesso, lançados na escola, mas não acolhidos por ela. Ademais, estruturalmente, a educação escolar ainda se carrega sobre uma constituição histórica racista e colonial, pela qual estrutura suas relações de poder e seus currículos de modo eminentemente violador e excludente ou, no mínimo, invisibilizador de singularidades e especificidades locais, étnicas, afetivas, econômicas.

Na esteira desse pensamento, Hernandez (2016) e Hernandez et. al. (2021) afirmam que esses estudantes se tornam subjetividades em descompasso – “o indisciplinado”, “a repetente”, “o bagunceiro”, “o que só repete de ano”, “a que sempre chega atrasada”, “aquele que tem a família desestruturada”. Assim, mantendo as logicas normativas sociais, a escola atua como instituição de sequestro, fazendo uso de tecnologias disciplinares para institucionalizar aquele/a estudante que não foi compreendido(a) em sua singularidade, que não foi alcançado pelas políticas públicas de saúde e assistência social, e muito menos na política de educação. Assim, “talvez as histórias individuais que costumeiramente ouvimos falem muito menos do sujeito que fale e muito mais das políticas que têm permitido a existência desse sujeito entre nós” (BICALHO, 2015, s/p apud HERNANDES, 2016, p. 97).

Assim, é imprescindível considerar que este processo de produção de fracassados é inerente à forma como está estruturada a educação em nosso país, ou seja, o fracasso não é um caso de exceção, mas o cerne do modo como se constitui a escola. Na cadeia de agravamento desse processo, é preciso ainda ter em conta o atual movimento de neoliberalização cada vez mais acentuado da educação, no qual o Brasil, como diz Laval (2019), se coloca como líder mundial.

Nesse modo de agenciamento educacional, a escola é tomada, destaca Laval (2019), muito mais por sua função econômica do que por seu potencial de formação de pessoas. Em outros termos, mesmo a escola pública brasileira tem passado por inúmeros agenciamentos de degradação do rico e complexo processo formativo-educacional; nessa escalada neoliberal se transforma o trajeto educacional em esteira de linha de montagem de subjetividades submetidas, escatologizadas, infatilizadas e sucateadas.

Lembremos que, nessa linha de montagem neoliberal, não apenas os estudantes são modelizados para se tornarem mão de obra intelectual e física normatizada segundo o modelo da hiperprodução, como também os professores vão sendo cada vez mais violentados e tendo seus corpos intensamente vampirizados, obrigados a cargas horárias extenuantes, de acordo com propostas pedagogias tecnicistas das instituições escolares (LIBÂNEO, 1983).

Assim, no processo de neoliberalização educacional, os corpos são formados para retornarem à condição colonial, na qual eram tão somente carne da qual se drena toda a energia, “corpo de energia combustível”, como diz Mbembe (2017, p. 23). A escola não é somente um lugar de preparação do futuro trabalhador, mas seu próprio funcionamento passa a ter que se igualar cada vez mais ao de uma empresa, destaca Laval (2019). Então, alerta o autor, é a empresa que passa a ser modelo para a educação. Vemos aí a inversão do modelo histórico biopolítico do final do século XVIII, em que foi o modo de subjetivação disciplinar e normativo da escola que serviu de protótipo para a fábrica da Revolução Industrial. Dentro dessa nova configuração escolar, não é mais o conhecimento científico ou o pensamento crítico-filosófico que se coloca no centro da formação de saber, mas as habilidades ditas flexíveis do trabalhador empresarial que passam a ser objetivadas e colocadas como meta. A concepção de educação para a vida ou educação para o trabalho é capturada de modo a confundir-se educação para o mercado, com educação para ser bom vendedor e empresário, para estar preparado para ser competitivo e líder, inovador, comprometido com a empresa.

A partir dessas considerações, o próprio contexto de pandemia de COVID-19 ganha outro aspecto. Ora, certamente estamos lidando com um momento historicamente inédito, que guarda suas especificidades e desafios próprios.

Muitas crianças, no contexto de pandemia, vieram passando por mais momentos de violação sexual, em virtude de terem que estar em casa. Então, como se não fosse suficiente isso, os movimentos conservadores da atualidade brasileira intitulados “escola sem partido” e “movimento brasil livre” se aproveitaram desses aprofundamentos nos índices de abusos sexuais e maus tratos infantis para justificarem a defesa da volta às aulas presenciais. Tratam-se de movimentos que na história sempre se colocaram contra qualquer forma de defesa de direitos, mas que, nesse momento, agem como abutres oportunistas e se projetam a bradar o direito à educação e o direito de proteção das crianças, acusando as iniciativas de fechamento das escolas para evitar o contágio por COVID-19 de estarem usurpando essas prerrogativas legais.

Dessa maneira, fica nítido que os problemas educacionais emergidos nas escolas no contexto de pandemia de COVID-19, com os quais os psicólogos estão implicados, não podem ser abordados desde o ponto de vista simplório da resolução de problemas de aprendizagem e de correção de condutas. Tratam-se de desafios com traços da colonialidade histórica, mas também eivados da violência social típica do capitalismo – exclusão racial, de classe social, geográfica etária, etc. - e do respectivo processo de neoliberalização da educação.

5 CONCLUSÃO

Assim, quando nos colocamos a pensar de modo crítico o lugar do psicólogo que atua na educação e nos processos escolares, e quando consideramos as problemáticas intensificadas no contexto pandêmico de COVID-19, é preciso encetar principalmente uma derrubada do lugar mercantil e historicamente capturado da psicologia escolar, que tem sua formação baseada em traços de eugenia e normatização biopolítica.

É preciso não apenas reformar o psicólogo que atua no campo educacional, mas transformar radicalmente a sua forma de conceber, tanto suas práticas, quanto o que ele entende ser educação. Isso porque, afinal, o contexto de pandemia trouxe menos problemas novos do que agudizou e aprofundou aqueles que já existiam e não vinham sendo devidamente solucionados ou cuidados pelas práticas educacionais, pelas políticas sanitárias, econômicas, ambientais.

Fica também evidente que o psicólogo precisa preocupar-se com sua própria formação, de modo que seja capaz de refletir criticamente sobre a complexidade da realidade que viemos enfrentando e, ao mesmo tempo, construir, juntamente com suas equipes de professores e corpo de alunos, possíveis saídas e formas de cuidado a esses problemas agudizados com a pandemia. O psicólogo precisa se preocupar primeiramente com de que lugar ele pensa e vê sua atuação,

em que critérios ético-políticos se baseia, sendo menos um técnico incumbido de solucionar problemas e muito mais um propositor e promotor de concepções educacionais condizentes com as singularidades de nossa realidade, nossas culturas, de nossos estudantes e professores, com as problemáticas de nossa constituição social e histórica.

6 REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANDRADA, Paula Costa de; DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz; PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, 2019.
- BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. **Subjetividade e abordagem policial**: por uma concepção de direitos humanos onde caibam mais humanos. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- BICALHO, Pedro Paulo gastalho de et al. Formação em psicologia, direitos humanos e compromisso social: a produção micropolítica de novos sentidos. **Formação Profissional e Compromisso Social da Psicologia**, v. 2, n. 2, 2009.
- BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de. (2015). Direitos humanos e movimentos sociais: Desafios à democracia (e à psicologia) brasileira. In: LIMA, Aluisio Ferreira de; ANTUNES, Deborah Christine; CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguiar (Org.), **A psicologia social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil**. Rio Grande do Sul: Abrapso, 2015, p.175-190.
- BICALHO, Pedro Paulo Gastalho de; VIEIRA, Lara Sotto-Mayor; CUNHA, Thiago Colmenero. Das múltiplas marés na Maré: por um processo de desterritorialização a partir da Análise do Vocacional. In: FERREIRA, Arthur Arruda Leal; MOLAS, Adriana; CARRASCO, Jimena. **Psicologia, tecnologia e sociedade**: controvérsias metodológicas e conceituais para uma análise das práticas de subjetivação. Rio de Janeiro: Nau, 2015. p. 513-535.
- BRASIL. **Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.
- CARNEIRO, Sueli. **A Construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica**. 2. ed. — Brasília : CFP, 2019.
- CUNHA, Thiago Colmenero; SCRIVANO, Isabel; VIEIRA, Erick da Silva. Educação básica em tempos de pandemia: Padronizada, remota, domiciliar e desigual. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 118-139, 2020.
- FERREIRA, Arthur Arruda Leal F; MADARIAGA, Jimena Carrasco; MOLAS, Rafael de Souza. **Psicologia, tecnologia e sociedade**: controvérsias metodológicas e conceituais para uma análise das práticas de subjetivação. Rio de Janeiro: NAU, 2015.

FRAGOSO, Emanuel Angelo da Rocha; LIMA, Francisca Juliana Barros Sousa. Olhares ético e político sobre a filosofia de Benedictus de Spinoza. Fortaleza, Ce: EdUECE, 2016. 433p.

DELEUZE, Gilles. Crítica e clínica. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. Conversações. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de fora: EdUFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: Cartografias do Desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HERNANDES, Lincon Fricks. **Internação Compulsória e a vida em cena**. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local) - Escola Superior de Ciências, Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Vitória, 2016.

HERNADES, Lincon Fricks et al. Internação Compulsória e Vida em Cena: Subjetividades em Descompasso. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.41, n.04, p.01-12, set., 2021.

KASTRUP, Virginia. O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 28, n.1, 2008.

KILOMBA, Grada. **Desobediências estéticas**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

KRENAK, Ailton. A potência do sujeito coletivo. *Revista Periferias*, v. 1, n. 1, p. 1-36, 2018.

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. *Revista da ANDE*, n.6, p.11-19, 1983.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. La Psicología Política latinoamericana. In: Pacheco, G.; Jiménez, B. (Orgs). **Psicología de la Liberación para América Latina**. Guadalajara: ITESO, 1990.

MARTIN-BARÓ, Ignacio. **Psicología de la liberación**. Madrid: Trotta, 1998.

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto Inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 1, p. 171-209, 2001.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MORAES, Marcia. In: MORAES, Marcia; KASTRUP, Virginia. Política ontológica e deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução a psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

SANTOS, Milton. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, n. 1, 1999.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese (doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VILHENA, Junia de. Da cidade onde vivemos a uma clínica do território. Lugar e produção de subjetividade. **Pulsional Revista de Psicanálise**, v. 15, n. 163, p. 48–54, 2002.

VILHENA, Junia de. Da claustrofobia à agorafobia. Cidade, confinamento e subjetividade. **Revista Rio de Janeiro**, n.9, p. 77–90, 2003.