

Jogar o jogo do mundo - a escola e os modos de subjetivação

Katia Faria de Aguiar

Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Psicologia Social – PUC-SP. Pós-doutorado em Psicologia Social (UERJ) e em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ)

✉ kfaguiar@id.uff.br

Geisa de Oliveira Loureiro

Psicóloga formada pela UERJ, especialista em Psicologia Jurídica (UERJ), Psicopedagoga Institucional pela AVM – Cândido Mendes, mestranda no PPG em Psicologia (UFF). Psicóloga da Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí – RJ

✉ geisaloureiro@id.uff.br

Elissandra Ângelo de Vasconcelos Junqueira

Psicóloga formada pela UERJ, Especialista em Educação Infantil (UFRRJ). Professora de anos iniciais atuando como Assessora de Educação Especial no município de Mangaratiba – RJ. Psicóloga da Secretaria Municipal de Educação de Itaguaí – RJ

✉ elis_a_v@yahoo.com.br

Resumo:

Iniciamos o artigo colocando em questão a psicologização das práticas escolares e os efeitos da racionalidade neoliberal na produção de subjetividades, questionando a centralidade das explicações psicológicas individualizantes no cotidiano educacional. Apresentamos algumas considerações em torno do método, destacando componentes que manejamos no procedimento da pesquisa-intervenção cartográfica com vistas à suspensão do julgamento, criando condições para a emergência de experiências singulares no campo da educação, num modo de vida outro. Tendo o jogo como dispositivo de abertura a um tempo experimental nas práticas de formação de psicólogos/os e na atuação com psicologia na escola, dialogamos com contribuições da filosofia da diferença buscando evidenciar dimensões no jogo do mundo. O dispositivo é apresentado como estratégia de intervenção que tensiona a lógica funcionalista e produtivista da escola neoliberal. Jogar é compreendido como prática micropolítica e transgressora, que potencializa processos de criação, encontros e afetos, desestabilizando modelos fixos de subjetivação. Seguimos abordando o afeto como privilegiado operador de análise do modo de governar neoliberal indicando rebatimentos no chão da escola e no mundo do trabalho. Recorremos às contribuições de Espinosa e da filosofia da diferença para compreender o afeto como potência relacional, capaz de ampliar ou reduzir a capacidade de ação dos sujeitos. O afeto como força presente nas práticas educativas, atravessa discursos normativos e dispositivos de controle. Concluímos insistindo na análise micropolítica das práticas como aposta de criação de outras ambiências provedoras da criação e do cultivo de processos de (des)subjetivação.

Palavras-chave: Psicologia, Escola, Afeto, Modos de subjetivação, Governamentalidade.

Jugar el juego del mundo: la escuela y los modos de subjetivación

Abstract:

The article begins by questioning the psychologization of school practices and the effects of neoliberal rationality on the production of subjectivities, questioning the centrality of individualizing psychological explanations in everyday educational life. We have presented some considerations about the method, highlighting components that we use in the cartographic research-intervention procedure with a view to suspending judgment, creating conditions for the emergence of unique experiences in the field of education, in a different way of life. With the game as a device for opening up an experimental time in the educational practices of psychologists and in working with psychology

in schools, we dialogued with contributions from the philosophy of difference in an attempt to highlight dimensions in the game of the world. We continued by discussing affect as a privileged analytical operator in the neoliberal way of governing, indicating its repercussions on the school ground and in the world of labor. We used the contributions of Spinoza and the philosophy of difference to understand affection as a relational power, capable of expanding or reducing subjects' capacity for action. Affect, as a force present in educational practices, crosses normative discourses and control devices. We finish by insisting on the micro-political analysis of practices as a possibility of creating other environments that encourage the creation and development of processes of (de)subjectivation.

Keywords: Psychology, School, Affect, Modes of subjectivation, governmentality.

Playing the Game of the World: School and Modes of Subjectivation

Resumen:

Iniciamos el artículo cuestionando la psicologización de las prácticas escolares y los efectos de la racionalidad neoliberal en la producción de subjetividades, cuestionando la centralidad de las explicaciones psicológicas individualizantes en la cotidianidad educativa. Presentamos algunas consideraciones sobre el método, destacando componentes que utilizamos en el procedimiento de investigación-intervención cartográfica con vistas a suspender el juicio. Con el juego como dispositivo para la apertura de un tiempo experimental en las prácticas de formación de psicólogos y en la psicología en la escuela, dialogamos con contribuciones de la filosofía de la diferencia en un intento de destacar dimensiones en el juego del mundo. A continuación, abordamos el afecto como un operador privilegiado para analizar el modo neoliberal de gobernar, indicando sus repercusiones en la escuela y en el mundo del trabajo. Iniciamos el artículo cuestionando la psicologización de las prácticas escolares y los efectos de la racionalidad neoliberal en la producción de subjetividades, cuestionando la centralidad de las explicaciones psicológicas individualizantes en la cotidianidad educativa. Utilizamos los aportes de Spinoza y de la filosofía de la diferencia para entender el afecto como una potencia relacional, capaz de ampliar o reducir la capacidad de acción de los sujetos. El afecto, como fuerza presente en las prácticas educativas, atraviesa los discursos normativos y los dispositivos de control. Concluimos insistiendo en el análisis micropolítico de las prácticas como forma de crear otros ambientes que propicien la creación y el cultivo de procesos de (des)subjetivación.

Palabras clave: Psicología, Escuela, Afecto, Modos de subjetivación, Gubernamentalidad.

INTRODUÇÃO SOBRE A COMPOSIÇÃO DE UMA CONVERSA E UMA QUESTÃO

Neste artigo, propomos nos aproximar da escola como território de experimentação de relações educativas para com elas eleger algumas linhas de composição que sustentem nosso objetivo de pensar o afeto como operador de análise das práticas, nas conversações entre profissionais da educação. A análise (coletiva) das práticas, como exercício, no âmbito da pesquisa-intervenção cartográfica, expõe os saberes em presença num coletivo, as relações com os instituídos sociais e suas lógicas de funcionamento, favorecendo a problematização e o surgimento de um tempo oportuno à criação de sentidos.

As autoras, vinculadas à formação de psicólogas/os e à psicologia escolar em redes

públicas de educação, têm esses campos como territórios de cultivo e de colheita de problematizações, algumas das quais escolhidas para compor este texto. O afeto e seus correlatos (sentimento, emoção), têm comparecido com alta frequência e variadas conexões nas redes de conversações, no cotidiano das escolas, provocando deslocamentos em nossa percepção do funcionamento institucional. Um analisador que nem sempre podemos ver, de uma verdade que não queremos conhecer (LOURAU, 2008).

Ainda que o afeto e seus correlatos apareça em diferentes filosofias, é nas práticas *psi* (saberes, fazeres e éticas) que se costuma buscar referências para o conhecimento e para a abordagem de situações avaliadas como decorrentes das condições emocionais de estudantes e de profissionais da educação. Os afetos aparecem ora como causa, ora como decorrentes de situações quase sempre entendidas como mal reguladas, nas quais “não se consegue conter excessos”. Nas últimas décadas, a raiva, o medo e, até mesmo, a alegria, tomaram o centro em avaliações nas escolas e se tornaram matéria de interesse de gestores e investidores na educação, fomentando leis, instando políticas públicas.

Atentas à importância do trabalho de psicólogas/os na educação e de possíveis contribuições das Psicologias, nos parece importante observar o afeto (e seus usos) como categoria de análise das práticas em curso. Vale destacar, que essa transversal da Psicologia na Educação e na escola, não implica necessariamente a presença de profissionais da área, já que as práticas *psi* (seus dizeres e fazeres) há muito criaram suas marcas nos campos de referência e de formação de professores. Entendemos que há, pelo menos, dois modos de incidência da Psicologia na Educação e na escola que se tornaram problemáticos, posto que concorrem para o esvaziamento da responsabilidade pedagógica e do ensino, dando lugar relevante à atenção e aos cuidados terapêuticos.

Uma primeira incidência se faz com a recorrente busca no campo *psi* de argumentos e de justificativas para o que não se consegue realizar na escola, atribuindo aos estudantes limitações e impedimentos a seu desempenho no processo de escolarização. Essa é uma entrada que remonta aos primórdios das relações entre os campos disciplinares da Psicologia e da Educação, marcados pelo estabelecimento de critérios classificatórios (da normalidade) e tipificadores (de anormalidades), bem como pela indicação de procedimentos, caso a caso, para os problemas de comportamento, de inadequação e de inadaptação de estudantes que não aprendem, engrossando as estatísticas de um fracasso escolar.

Esse processo de substituições de um pensar/fazer pedagógico por explicações e soluções *psi*, que denominamos psicologização, vem sendo acompanhado por estudos e posicionamentos críticos, desde os anos 70. A produção de Patto (1984; 1993) foi um marco tornado referência nesse campo e segue, em nossos dias, oferecendo valiosas e decisivas contribuições para o trabalho de profissionais da educação que se empenham em desatar os nós daquela tática (de substituições) e de seus efeitos no cotidiano escolar.¹

Um segundo modo de entrada *psi* funciona em regime de co-incidência à psicologização e veio se intensificando com o avanço do que se tem nomeado como governamentalidade (biopolítica) neoliberal. Num modo de governar em que o governo de si e dos outros se faz chave para a compreensão dos movimentos contemporâneos de ocupação imperialista, a subjetividade não mais se oferece somente como categoria explicativa para os (in)sucessos nas histórias de vida de cada estudante, mas como matéria prima na produção e nas metamorfoses do capitalismo e de seus organizadores (econômicos, políticos, libidinais). Dizemos assim, de uma subjetividade, fabricada e modelada no registro social, não passível de totalização e de centralização no indivíduo, mas “*assumida, vivida, [consumida], por indivíduos em suas existências particulares.*” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.33)

A escola, como território de experimentação de relações educativas, se constitui imersa na diversidade de forças em luta, num mundo que se hegemoniza e que, em movimentos de (re)dobras, instaura formas heterogêneas, lógicas diversas e novas relações de força. Esse movimento permanente de instauração de mundos sugere a consideração do real em duas tendências: ligada à experiência, ao acontecimento e ao que é, que se faz no presente e, outra, ligada ao real como problema, como representação ou como aquilo que deveria ser, “segundo os anseios de alguém”. A essas diferentes concepções do real, correspondem diferentes práticas constitutivas de sujeitos e de mundos que, no regime de produção de subjetividades, operam diferentes maneiras de pensar, de sentir e de agir.

Pensando nas configurações do que vem se gestando como escola (incluindo a universidade) nas políticas neoliberais, Larrosa (2014) examina, nas condições de nosso presente, as exigências de conexão entre o educativo e as necessidades sociais, as necessidades do mercado de trabalho². O autor destaca dois aspectos que, para nós, são

¹ Para ampliação e atualização das contribuições de Maria Helena Souza Patto, indicamos a visita ao ambiente virtual organizado pela professora Lygia de Sousa Viégas. Disponível em: <<https://mariahelenasouzapatto.site/>>. Acesso em: 07 de mai. de 2025.

² Em Masschelein & Simons (2023), encontramos que “o sonho de uma escola que prepare jovens para a sociedade – ou seja, o mercado de trabalho ou a educação superior – não é novo. O que é novo é o modo como isso está sendo realizado hoje. A mudança de ênfase do emprego

também pistas de caminhos investigativos: a imposição de novos temas e problemas à formação dos profissionais da educação (referência à governamentalidade biopolítica em Foucault) e uma mudança profunda das formas, dos modos de fazer, das práticas que definem a cotidianidade escolar (e a universidade), orientadas para a redução, ao mínimo, daquilo que passa a ser considerado inútil, improdutivo, não funcional (referência à heterogeneidade das formas analisadas por Rancière).

Seguindo o autor, nos movimentos de (re)dobras do mundo, encontramos intensificados os investimentos pela convergência funcional entre as lógicas dos territórios escolares e as lógicas “econômica do capital e governamental do estado”, indicando

o cancelamento do que Rancière chama de a “heterogeneidade das formas”, ou seja, a diferença entre a forma escolar (ambígua, aberta a uma multiplicidade de opções e de sentidos) e as formas estritamente funcionais da produção e do governo” (LARROSA, 2014, p.146).

A escola, imersa nas forças em luta (processos de singularização e movimentos de captura), pode se apresentar como espaço-tempo relevante à tecitura de um modo de subjetivação ressonante às necessidades e interesses de um capitalismo globalizado, sempre situado em territórios com dinamismos específicos, mas que se sustenta na mercantilização e na precarização da existência, em novas e insidiosas modalidades de controle que se deslocam entre programas motivacionais e a “violência especializada” (em redes legais/ilegais)³.

Sendo assim, a crítica à psicologização como redução ao psicológico daquilo que se processa no campo sócio-político, segue valendo, mas é frágil e insuficiente à análise e ao enfrentamento das artimanhas neoliberais; podendo se limitar a vigiar fronteiras disciplinares e a conferir validações ao saber científico. Como profissionais da educação, nos entendendo como trabalhadores sociais atuantes na produção de subjetividades, e considerando que “o traço comum entre os diferentes processos de singularização é um *devoir différentiel* que recusa a subjetivação capitalística” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.47), nos cabe

para a empregabilidade é crucial aqui (...) o emprego se torna cada vez mais uma responsabilidade do indivíduo” (MASSCHHELEIN; SIMONS, 2023, p.111).

³ A esse respeito, sugerimos conferir as análises de Sayak Valencia (2024) que removem qualquer dúvida sobre o caráter nada desprezível da “violência especializada” para nós, que trabalhamos com pessoas que moram e/ou trabalham em territórios periféricos racializados, considerados incivilizados, palco de constantes intervenções das políticas sociais. Acompanhando a autora, fica impossível manter a versão do neoliberalismo como paradigma econômico amparado pelos imperativos do “Estado Mínimo”.

indagar: Como criar condições, abrir espaços, para que a produção de um novo tipo de subjetividade, que se singulariza, aconteça?

É nessa direção que, nos últimos anos, temos compartilhado questões sobre a atuação de profissionais de Psicologia nas redes públicas de Educação no Rio de Janeiro, em encontros tramados por acasos e afinidades (encontros-análises coletivas das práticas, fóruns, seminários, grupos de estudos), mantendo viva as trocas e interpelações mútuas nas redes públicas de educação (ensino fundamental e universidade), sonhando e conspirando políticas de formação outras.

Provocadas pelos contextos, as condições de nossos trabalhos e a proposta do presente dossiê, iniciamos nosso artigo trazendo algumas considerações em torno do método destacando componentes que manejamos no procedimento da pesquisa-intervenção cartográfica com vistas à suspensão do julgamento, condição para a singularização de um modo de vida outro; tendo o jogo como dispositivo de abertura a um tempo experimental nas práticas de formação de psicólogas/os e na atuação com psicologia na escola, dialogamos com contribuições da filosofia da diferença buscando evidenciar dimensões no jogo do mundo; seguimos abordando o afeto como privilegiado operador de análise do modo de governar neoliberal indicando rebatimentos no chão da escola e no mundo do trabalho; concluímos insistindo na análise micropolítica das práticas como aposta de criação de outras ambiências provedoras da criação e do cultivo de processos de (des)subjetivação.

EM TORNO DO MÉTODO, ALGUNS COMPONENTES

Nosso encontro, envolve uma rede de intercessores (autores, pesquisadores, praticantes) diversos que têm nos instigado a pensar a prática *psi* como uma oportunidade para a “liberação” de algumas amarras que se fazem (em) nós, na atual política de existência. Política que veicula, hegemoniza e quer validar um **modo de subjetivação**, uma maneira de nos tornarmos sujeitos que, de tão frequente, propagada e aceita em nossa cultura, nos parece natural. Os tempos neoliberais fabricam seus objetos e, também seus sujeitos; o sujeito de interesse, o empreendedor de si (FOUCAULT, 2008), equivalente à forma-empresa, nomeado

capital humano. E é essa figuração que tem se atualizado nos processos de formação e de trabalho nos territórios escolares.

Embora seja raro o uso da expressão ‘capital humano’, a rede de signos que sustenta a lógica econômica e governamental está presente como um plano de fundo, dando consistência a (re)definições cotidianas sobre a organização dos espaços, o aproveitamento do tempo, as maneiras de avaliar estudantes e professores, os critérios seletivos para concursos, credenciamentos, concessão de bolsas. E, se dizemos dessa lógica a permear e induzir certas práticas, nessa passagem referente a questões de método, é por entendermos que tais signos tornados indicadores no monitoramento da produtividade de estudantes e trabalhadores, funcionam como analisadores a expor valores, concepções, compromissos, relações, que têm a ver com um modo de viver, com o modo de produzir pensamento.

Sabemos das tensões instaladas na filosofia (e logo em campos disciplinares diversos das ciências humanas e sociais) com estudos e práticas contemporâneas que colocaram em questão a hegemonia da imagem (dogmática) do pensamento, dominante na filosofia ocidental. Na esteira de Platão, os estudos da subjetividade (AGUIAR, 2012; BARROS, 2007; SOARES; MIRANDA, 2009) estiveram sob o domínio da representação estabelecendo equivalências (entre subjetividade, consciência, sujeito), hierarquias (entre modelos e suas boas e más cópias) e um ordenamento pretensamente universal do pensamento, animado pela verdade e pela seletividade vigilante da razão.

Dos abalos provocados pelas filosofias da diferença, aqui nos interessa especialmente aqueles operados por Deleuze (1976;1988;1992), que nos entregam uma nova concepção de subjetividade que, antes substancializada e teórica (vinculada ao mundo das essências e representações), passa a se apresentar como produção processual (vinculada ao mundo da materialidade dos acontecimentos), sendo o sujeito forjado na materialidade do mundo. O filósofo, ligando pensamento e vida, afirma o pensar como atividade criadora de reinvenção da existência e denuncia as bases morais sobre as quais a filosofia construiu seu império. Comentando essa inflexão da subjetividade, Schöpke destaca:

É assim que ela [a moral] nega e deprecia o corpo e tudo aquilo que envolve a existência – o movimento, o tempo, etc. O pensamento torna-se servo dessa moral, torna-se enfadonho, puramente formal e conceitual. Em vez de ameaçador, inventivo e criador, torna-se melancolicamente um “re-conhecedor” dos valores vigentes, um espectador distanciado da vida – sem forças para produzir novos modos de existência (SCHÖPKE, 2004, p. 28).

O modo de subjetivação que se hegemoniza na atualidade, tende a reduzir a existência ao que dela deveria ser uma dimensão (a dos valores, códigos e normas) e a forçar um pensamento único. Operando pelo impedimento à variação e ao movimento, se rompem as ligas entre maneira de pensar e modo de viver, esvaziando nossa vitalidade, nos fazendo impotentes. Daí a importância dos modos como se instituem os sujeitos da educação e da saúde serem matéria de estudos, de entendimento e de luta para todas as pessoas, em especial, para profissionais que se movimentam nesses campos.

Nessa direção, atuar na escola exigiria interrogar nossas ferramentas conceituais, nossas teorias e métodos, como partes constituintes dos casos que nos chegam, da ambiência que faz adoecer, das orientações presentes nas pedagogias, dos padecimentos impostos e consentidos nas vidas de crianças, jovens e mulheres, em nossas vidas. Exigiria considerar que, quando privilegiamos abordar a doença (o sofrimento, a dificuldade) como problema individual e biológico, negando as condições de sua produção e a singularidade do seu acontecer, o modelo biomédico – componente de destaque no modo de subjetivação hegemônico – é favorecido e, com ele, a rede de saberes, tecnologias, especialistas que compõem o seu domínio. Exigiria considerar, ainda, que os conhecimentos, sempre gerados em condições determinadas, interferem na percepção que temos de nós mesmos e na relação que estabelecemos com os outros, humanos e não humanos. E mais, que existem diferentes modos de subjetivação e que outros poderiam ser criados.

Talvez seja um tanto ingênuo de nossa parte ansiar por essa pauta, considerando que a nossa formação profissional (podemos dizer dos trabalhadores sociais⁴) precisaria sofrer vários desvios e mutações até nos colocar diretamente implicadas na produção daquilo que dizemos tratar (cuidar, pesquisar, estudar). Mas, ainda que essa modulação do exercício crítico se mantenha num horizonte tido como inalcançável e utópico, para nós ele oferece uma direção ética incorporada a nossas práticas, interpelando as funções das disciplinas, o estabelecimento de modelos, o nosso lugar nas estratégias de normalização e de controle social.

Como referimos anteriormente, nos interessa pensar a prática *psi* como uma oportunidade para a “liberação” de algumas amarras que se fazem (em) nós, afirmando com

⁴ Guattari apresenta a categoria ‘trabalhadores sociais’ nomeando todos aqueles “...cuja profissão consiste em se interessar pelo discurso do outro (...) se encontram em uma encruzilhada política e micropolítica fundamental. Ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitem criar saídas para processos de singularização, ou, ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos...” (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p.29).

Foucault (2004), que a “*liberação não faz surgir o ser feliz e pleno [mas que] a liberação abre um campo para novas relações de poder, que devem ser controladas por práticas de liberdade (...) o problema ético é o da prática de liberdade: como se pode praticar a liberdade?*” (p. 267)

Quando nos perguntamos sobre qual seria a primeira consideração a fazer com alguém que vai iniciar seu trabalho como psicólogo/o na escola, desviando da avalanche de observações, prudências e prescrições, escolhemos considerar a **suspensão do julgamento**. Pensamos que essa expressão é uma tentativa de agregar algumas questões pungentes colhidas em nossos processos de formação e de trabalho, aquelas que nos afetam intensamente, que podem nos co-mover⁵. Talvez essas questões tenham surgido para nós como quase advertências e, no passar do tempo, tenham se juntado, fazendo composições, se tornando o que poderíamos chamar de um *ethos*⁶, um modo de estar em presença, uma atitude frente ao presente.

Vale considerar que a própria ideia da construção de um *ethos*, o entendimento de sua importância e de seu caráter singular, também nos chegou devagar, exigindo de cada uma de nós, em diferentes tempos, estudos, discussões e análises coletivas de nossas práticas. Afinal, o que recebemos em nossas formações profissionais e que se estende nos manuais e códigos de ética, são preceitos do código moral que engendram uma “moralidade de comportamentos”. A ideia-força de construção de um *ethos*, nos convida a um trabalho sobre nós mesmos: além de nos colocar em atenção no tempo presente (o que estamos fazendo de nós?), nos chama a explorar e a responder a partir da maneira como cada um/a de nós se coloca no agir. De outro modo, nos dá a ver que são várias as maneiras de cada um/a de nós (indivíduo) conduzir-se. Dado um conjunto de valores e de regras (para o agir da/o profissional *psi*), como cada um/a de nós se relaciona com esse sistema e “experimenta a obrigação de colocá-las em ação”? (REVEL, 2005, p.45).

Esse modo de sujeição estético-político, nos sugere o distanciamento de um agir colado aos códigos, num gesto de aplicação que nos tornaria meros agentes, condutores respeitosos do que nos foi prescrito, para nos aproximar de uma ação criadora e prazerosa. A chamada ao exercício (ético) cotidiano que nos faz colocar a relação que cada um/a estabelece consigo mesmo como matéria de análise e de entendimento, apreendemos em Michel

⁵ O co-mover implica afecção e movimento, implica considerar como somos afetadas/os nos encontros.

⁶ Na filosofia o *éthos* pode ser entendido como forma de vida, um modo de subjetivação. Foucault entende a Modernidade “como uma atitude, como um *éthos*, escolha voluntária de uma maneira de sentir, pensar e agir” (CASTRO, 2009, p.154).

Foucault (1993; 2004), e nos tem apoiado na revisão de sentidos do campo político, considerando-o a partir da produção de subjetividade. Voltaremos à questão do político, mas, por ora, importa dizer que temos nesse convite do ‘careca’, um desafio e um alento: criar um fora dos enquadramentos, dos ajustes da moralidade mercadológica extrativista-colonial-neoliberal (ZIBECHI, 2020); buscar um fôlego, um movimento que nos revigore, mesmo que provisoriamente.

Pensando na criação de um fora, retomando algumas questões pungentes que podem nos co-mover e na intenção da suspensão do julgamento, trazemos o conceito-ferramenta **análise de implicação**. Forjada no movimento institucionalista, a análise de implicação opera em ressonância ao exercício ético, na acepção que aqui afirmamos: “*análise dos vínculos com as instituições em jogo, dos nexos com o que está – apenas aparentemente – fora do texto, do jogo, do discurso*” (RODRIGUES, 1991-2, p. 45).

A análise é um gesto de devolver ao mundo aquilo que nos toma, as amarras que se fazem (em) nós e que tendemos a observar e sentir como propriedade, como sendo de nossa natureza. A análise de implicação aciona o sentido trágico da existência, ela quer desfazer, descolar e devolver ao mundo os revestimentos que, presos a nossa pele, se tornam naturais, passando a fazer parte do que somos, norteando nossos modos de sentir, pensar e agir. Uma análise que equivoca os sentidos instituídos nessa ação (exercício ensimesmado e reflexivo) e que se faz como abertura ao movimento, a novas análises, a mutações nos processos de individuação (individuais e coletivos). Nesse sentido, a análise é uma aposta!

Mergulhadas que estamos no mundo dos modelos, sendo também nele subjetivadas, é que recorreremos à montagem de dispositivos como outro componente importante para uma aproximação que pretende se fazer exercício de suspensão do julgamento. Acompanhamos Lourau (2008) no entendimento dos analisadores sociais afirmando que, “*em qualquer situação dada, sua produção é a condição indispensável da percepção desta situação por parte dos atores*” (p.147), sendo que existem campos desprovidos de analisadores, campos neutralizados politicamente a ponto de nos cegar. E é com essa consideração que afirmamos a importância da montagem de dispositivos nos processos de pesquisa-intervenção cartográfica. Um **dispositivo** (analisador) pode ser um elemento (uma poesia que se partilha, uma caixa onde se depositam sonhos) ou um agregado de elementos (uma dramatização encenada, uma

assembleia geral com registro e protocolos), que se faz artefato para disparar/provocar um processo.

A aposta na abertura de um tempo processual compartilhado e nele o acompanhamento do que vai se fazendo, envolve cada um/a de forma singular. É nesse tempo, que podem se atualizar tramas onde surgem reproduções de personagens e de situações, consideradas já conhecidas, e que vão encontrar outras tantas tramas e personagens impensáveis, não previstas. E é nesse equilíbrio instável entre o que pensamos já saber e o que nos chega como imprevisto, que esbarramos na multiplicidade, que podemos colher analisadores e, até mesmo, sermos atropelados por eles. Como condição, a intenção teleológica afeita a priorizar coleta de dados, metas e resultados a partir de indicadores definidos a priori, precisa ser destronada. A análise de implicação proposta como ferramenta (metodológica) é diretamente política, e pode cumprir a intenção que carregamos como profissionais *psi*: a de um gesto inaugural que nos desloque (e ao/s outro/s) de nossos lugares, favorecendo um tempo experimental⁷, inabitual e, por vezes, surpreendente.

No funcionamento do dispositivo, se ampliam as chances de emergirem **analisadores** - fatos, falas e acontecimentos que podem produzir rupturas nos modos acostumados de ver, sentir, narrar e interferir no cotidiano. Ao nos colocarmos em atitude de disposição para o encontro, deixamos de lado o que pode ser considerado como já sabido a respeito daquele/es com quem vamos encontrar: comentários e queixas que nos chegam nos corredores; laudos, avaliações, diagnósticos de especialistas; histórias que nos são contadas pelas famílias, outras escritas nos cadernos de ocorrências. Discursos endereçados que, certamente, podem ter um lugar e algum valor naquilo que vai acontecendo, mas, num primeiro movimento, podem nos manter atadas a imagens e avaliações geradas por outros, em algum outro momento e que, com frequência, acabam por funcionar como decalques, antecipações à experiência. Daí a importância dos analisadores como fenômeno social: *“combinadas informação e intervenção, o analisador analisa nosso desejo de saber, tanto quanto nossa posição nas relações sociais”*. (LOURAU, 2008, p.149 – tradução nossa)

Um analisador pode chegar sem aviso, irrompendo no tempo histórico um acontecimento que abala referências, expõe conflitos, provoca e faz falar as instituições. Foi assim a chegada do coronavírus, quando registramos: *“o vírus em sua força analisadora opera por*

⁷ O tempo experimental não se confunde com as condições de um experimento, mas se refere às condições de experiência.

varredura de inutilidades-descartáveis, fixando corpos e escancarando enquadramentos perpetrados em nossa vida-capital: raça, classe, cep, gênero...” (AGUIAR; FIORE, 2023, p.91). Os dispositivos construídos num campo institucional, compõem sua matriz discursiva e não discursiva e podem, ainda, ser inventados numa pesquisa-intervenção, carregando o sentido de operar pela desconstrução dos instituídos e colocar a criação de possíveis como questão.

O jogo como dispositivo

Jogar – apostar, arriscar, aventurar; executar as diversas combinações de um jogo; tomar parte numa atividade lúdica, por prazer ou recreio; brincar. Jogo de cena, mundo como jogo, jogo que se dá no mundo.

O jogo tem sido um potente dispositivo na intenção de um gesto inaugural de aproximação, em nossa aposta de abertura a um tempo experimental, nas práticas de formação de psicólogas/os e de atuação com psicologia na escola. Como referimos anteriormente, a abertura a essa temporalidade (experimental) e aos exercícios que com ela ensejamos (suspensão do julgamento, análise de implicação, colheita de analisadores) afirma nossa busca em *criar condições para a produção de um novo tipo de subjetividade*. Nos ambientes escolarizados, a intenção de criar tais condições enfrenta o desafio da funcionalidade imposta pelas políticas de ajuste neoliberal; tendência a apagar a diferença entre a lógica da escola (como território de experimentação de relações educativas) e aquelas do capital e do estado. Lembramos, por exemplo, da imposição de indicadores de produtividade (definindo e criando prioridades para o que dever ser feito) e da sugestão de temas a serem pesquisados que nos chegam por editais (o interesse pode levar a lugares de ampla visibilidade e de imediata valorização).

Nossos trabalhos em escolas públicas e na formação universitária, têm no jogo-dispositivo um importante recurso que apoia um tempo-espço de presença e de atenção às relações, considerando que o que colocamos para jogo pode ser matéria de discussão e de análise coletiva. Mas, em nossas práticas, conjugamos o verbo jogar antes mesmo de fazermos dele dispositivo. É o jogo diário das relações que se estabelecem nos contatos com a escola, no modo de entrar e se aproximar de funcionários, estudantes e professores; no contato com uma equipe de gestão, na aposta de espaços coletivos de cuidado, de produção de saúde. É,

simplesmente, o vislumbrar com Gil (2008) que a repetição e a improvisação, que abrem as forças do território (escola) ao Mundo, supõem o jogo e o acaso.

A chamada para jogar/brincar, cria um tempo livre e uma atividade inútil, em meio a circulação dos discursos de que não se pode perder tempo. De qualquer forma, nossa questão se liga à ideia de habitar o tempo e não de perdê-lo! O tempo (cronológico) tem sido, para nós, um critério na escolha do jogo a ser jogado, já que muito nos interessa, além do tempo do jogo, explorar, observar e colher seus efeitos. O jogo, como dispositivo de coletivização, implica disposição para estar junto, fazer e pensar junto, estar no jogo de forças que nos forcem a pensar e, porque não, buscar uma outra qualidade de pensamento. Assim, dizemos que escolher jogar implica, de saída, três transgressões às imposições neoliberais: um tempo livre, uma atividade inútil, uma forma coletiva de estar junto. E, sabemos, isso não é pouco.

Encontramos em Rufino (2021) que a brincadeira é uma aposta política transgressora do padrão dominante colonizador (guerrilha brincante) ao que estamos submetidos e que visa a mercantilização, o consumo, o descarte e o lucro, a partir de critérios e de imposições estabelecidas idealmente. Para o autor, desde crianças vamos sendo subordinados a um modo adultocêntrico que tem a perda da brincadeira como estado matricial do ser e perdemos parte da nossa existência ao transformar o corpo brincante em um corpo considerado civilizado.

Por que brincar? A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si. Brincar não é apenas algo reduzido a uma determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida a esses aspectos que compõe o seu ato. Para um mundo que investe na dominação e alteração das formas de usar o corpo, invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer partilha, a brincadeira como expressão da liberdade do ser é um ato de descolonização (RUFINO, 2021, p.70).

Entre escolhas, impossibilidades, responsabilidades individuais e coletivas; entre as regras, as ordens, as subversões, vamos construindo um espaço-tempo do brincar; espaço potencial, onde o brincar é entender/sentir que a vida é fruição. À insistente pergunta que quer saber se a aposta no jogar/brincar, é um posicionamento político, respondemos que *“tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo **macropolítica** e **micropolítica**.”* (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.90) Em Deleuze e em alguns de seus comentadores (LINS; GIL, 2008), o jogo ganha importante função no combate pela superação da transcendência metafísica (do tabuleiro das representações, imagem moral do pensamento), favorecendo acessar o plano micropolítico. Nessa perspectiva, temos trabalhado com a ideia de que jogar o jogo do mundo é considerar o jogo humano e o jogo ideal como dimensões do jogar.

O **jogo humano**, o conhecemos bem: regras sabidas de antemão, limites estabelecidos sem lugar para excessos, riscos controlados, um conjunto de regras que preexistem ao jogo. O acaso, repartido em perdas e ganhos, determinam os lances. Dele, sabemos o mais importante: tanto podemos ganhar quanto perder. Aos jogos que assim operam pela reprodução, por categorias rígidas, Deleuze nomeia jogos de razão ou jogos parciais, e refere o espírito de vingança como sua raiz (GODINHO, 2008), o juízo que nos priva da diferença.

Ao jogo humano Deleuze interpõe o **jogo ideal**, nele o acaso invade o jogo inteiro. Desaparecem os padrões, só podem haver vencedores. Um jogo sem regras preexistentes, um jogo que deve ser objeto de jogo. A máxima intensificação do acaso produzida pela diferença quando há excesso, criação; criação de imanência e não de transcendência. Por isso, entendemos o jogo humano como uma dimensão do dispositivo de intervenção e de análise que precisa ganhar duração, não necessariamente num tempo cronológico, mas intensificando, no presente, o “*processo de abertura de cada coisa ao infinito dos predicados pelos quais ela passa*” (GIL, 2008, p.21).

E se não sabemos jogar/brincar, quem joga esse jogo? E se não sabemos jogar o jogo do mundo-capital? O jogo que se faz em permanentes maquinações e que, a despeito das acelerações, acessam o nível incorpóreo, nível imanente em que os potenciais de emergência (da subjetividade) são encontrados. Quem realiza na prática esse pensamento? Como poderemos descobrir essa outra maneira de jogar? “*Descobre na arte, na filosofia, jogam-no as crianças, joga-se quando se está em um certo plano de vida*” (GODINHO, 2008, p.15).

E então o jogo reservado ao pensamento e à arte, aí onde não há mais que vitórias para os que souberam jogar, quer dizer, afirmar e ramificar o acaso, em vez de o dividir *para* dominar, para apostar, *para* ganhar. Esse jogo que não está senão no pensamento, e que não tem outro resultado senão a obra de arte, é também isso pelo qual o pensamento e a arte são reais, perturbam a realidade, a moralidade, e a economia do mundo (DELEUZE *apud* GODINHO, 2008, p.15).

No jogo humano, cada coisa, os (i)materiais gerados, podem funcionar como catalisadores do real (movente-acontecimento) e como confirmadores do real (estático-naturalizado) - a depender das conexões que se fazem entre os (i)materiais, elas podem acionar catalisadores de mudança ou reforços que confirmam naturalizações. O que importa marcar, é que a proposta de um jogo a ser jogado, suas regras e condições, nos servem para colocar o próprio jogo pra jogo: o que com ele se processa, as relações com as regras

(submissão, transgressão, desvio) e, em especial, como afetamos e somos afetados na experimentação.

Deleuze nos diz que precisamos de um **dispositivo de intensificação** (do acaso) e com ele entendemos a importância do tempo oportuno e do tempo acontecimento. Se em nossa atualidade precisamos de novas ferramentas, de novas armas, uma delas deve ser apurar nossa sensibilidade, nossa percepção e capacidade entendimento de como somos afetados, para o manejo de uma **cartografia exploratória**. Esse entendimento de nossos afetos, parte da consideração das impressões (marcas, imagens) que se fizeram em nós, nas nossas histórias de vida para observar, no presente, que usos fazemos de nossas marcas nos encontros, discernindo o que é do registro de nossos afetos e o que é da realidade comum, no jogo do mundo. A guerrilha brincante, frente à imagem dogmática do pensamento, quer afirmar um pensamento sem imagem; “*o pensamento sem um Modelo prévio do que seja pensar (por exemplo, pensar é buscar a verdade), abre-se a outras aventuras (por exemplo, pensar é criar)*” (PELBART, 2015, p.44).

O afeto como operador de análise das práticas

Nos nossos percursos, abrindo acesso ao que se aloja nos conceitos que se instrumentalizam nas práticas *psi*, em territórios da educação (a escola e nossos corpos), o afeto foi se colocando em variação, mas no centro da cena. Das leituras de parábolas no início de uma reunião pedagógica, passando pela briga corporal entre estudantes, até a constatação do número elevado de licenças concedidas pela psiquiatria e a imposição de materiais e capacitações para ensinar habilidades socioemocionais, os afetos (sentimentos, emoções) são chamados a sustentar explicações, argumentos e justificativas. O que comparece é uma preocupação sempre presente, em diversas situações, com a saúde (mental), seus desequilíbrios e suas causas. Estas costumam ser atribuídas aos contextos, às condições de vida e de trabalho (como realidade estática), para logo retornar a cada um/a, indicando responsabilidades individuais pelas limitações, deficiências e incapacidades. Incapacidade, por exemplo, de fazer a gestão de suas próprias emoções.

Os estudos foucaultianos nos mostram que no jogo das técnicas da governamentalidade neoliberal, coexistem estratégias e dispositivos disciplinares e biopolíticos. Na esteira de Foucault, pesquisadores têm abordado o neoliberalismo como uma

racionalidade política, afastando as versões que o definiram ora como ideologia, ora como portador de um ideal de liberdade frente às ameaças totalitárias. Nessa perspectiva, se abrem caminhos investigativos para compreender as governamentalidades liberal e neoliberal como modo de vida, tendo a instituição escolar o encargo de produzir subjetividades.

Safatle (2018), analisando as condições políticas de nosso tempo, afirma que a natureza real dos conflitos iminentes em todo o mundo não se refere à gestão de políticas públicas, nem à corrupção ou à segurança, mas sobre formas de vida: “*toda política é uma questão de circuito de afetos e de estruturas de visibilidade*” (p.15). Para o autor, na alquimia entre as forças fascistas e o neoliberalismo, o medo é instrumentalizado como afeto político central, gerando uma ambiência de insensibilidade absoluta em relação às violências dirigidas às populações precarizadas.

Acompanhando Veiga-Neto (2013), encontramos que o deslocamento de uma governamentalidade centrada na naturalidade do mercado para uma governamentalidade centrada na competição tem como efeito, numa mudança de ênfase, a passagem de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores, sendo que consumir ganha o sentido de pertencer a um (novo) mundo. Esses são elementos importantes das condições que favoreceram a mudança da centralidade da fábrica (reprodutora de artigos manufaturados) para a empresa (criadora de mundos). O trabalho que acontecia integralmente no ambiente da fábrica e dentro da jornada de trabalho (definido num tempo-espço), nas empresas ganha regimes heterogêneos, fazendo de cada trabalhador um caso particular (contrato, carga horária, funções). Uma modalidade de trabalho que tem se tornado um modelo desejável, “*que já não pode ser mensurado em termos de hora-homem; que não está limitado ao espaço da empresa nem à jornada de trabalho*” (Veiga-Neto, 2013, p.41).

Uma modalidade de trabalho que borra as fronteiras entre o tempo produtivo e o tempo de lazer, convocando a alma do trabalhador, e que Lazzarato e Negri chamaram de **trabalho imaterial** que

tem por pressuposto a cooperação entre cérebros(...)realiza-se por uma ação mútua e voluntária entre diferentes indivíduos e significa “agir sobre as crenças e sobre os desejos, sobre as vontades e as inteligências, ou seja, agir sobre os afetos (LAZZARATO; NEGRI *apud* VEIGA-NETO, 2013, p.42).

Segundo Veiga-Neto (2013), Lazzarato refere uma modalidade de poder emergente que não é mais da ordem da disciplina, nem da ordem do biopoder, ele incide sobre a vida, mas não a vida no sentido dos fenômenos biológicos, o **noopoder** atua modulando cérebros, capturando a memória e a atenção.

O noopoder não substitui a disciplina nem o biopoder, mas se articula a eles, entrando na composição de um novo diagrama de forças (...) reorganiza os jogos de poder (LAZZARATO *apud* VEIGA-NETO, 2013, p.47).

Desse modo, cabe seguir perguntando como as Psicologias e seus especialistas têm ocupado as redes de saber-poder? Que concepções de afeto se instrumentalizam no chão da escola, especialmente aquelas que têm orientado os especialistas legitimados, pela gerência neoliberal na educação, aqueles que podem falar e atuar sobre essa dimensão da existência. Como costumava nos alertar Maria Helena S. Patto, é legítimo situar os conhecimentos, ir em busca de suas raízes e descobrir o que está alojado em seus conceitos fundamentais. O que podemos dizer sobre os afetos e suas figurações nos dois modos (problemáticos) de incidência das Psicologias na Educação e na escola? A que forças as concepções de afeto estão agenciadas?

A impotência e o esgotamento são afetos que comparecem com frequência entre nós, profissionais da educação e, para nós, funcionam como analisadores de um modo de vida. Mas, será que dizer desse sentimento de impotência é o ponto conclusivo do nosso entendimento sobre o que nos acontece? Em sua teoria dos afetos, Espinosa (DELEUZE, s/d) liga a nossa (relativa) impotência ao nosso próprio desconhecimento sobre o funcionamento de nossos afetos. Sem desconsiderar a complexidade que o filósofo entrega com os seus estudos, uma aproximação introdutória pode nos ajudar a entrever sua força crítica.

Tensionando heranças da filosofia clássica, Espinosa rompe com a ideia transcendente de Deus e com as hierarquias estabelecidas para os seres, “*o homem não será mais pensado em termos de formas ou funções, mas na sua relação com outros existentes (...) e deve ser pensado em termos de agenciamentos*” (SCHÖPKE, 2004, p. 96). Arrancando os seres de lugares estabelecidos e de suas finalidades naturais (moral), o problema da existência passa a ser uma questão ética; não mais o bem e o mal em si, mas o bom e o mau em uma vida.

A importância atribuída aos agenciamentos, à qualidade do encontro, afirma uma versão forte para o afeto, definido como um conceito relacional: o sentido de **afecto**,

capacidade de afetar e de ser afetado. É no movimento, em circuitos de afetações, que o corpo tem ampliada ou diminuída a sua potência, o seu poder de agir. Ao colocar as relações, os encontros entre os corpos, como determinantes da existência, esta passa a ser pensada nos termos de composições (aumento de potência) e decomposições (diminuição de potência). Alguns encontros aumentam nossa potência e são nomeados encontros alegres, outros têm como efeito o enfraquecimento de nossa potência de agir, são encontros tristes, que podem nos fazer sentir impotentes.

O conhecimento que daí advém, não é aquele de uma (pretensa) razão esclarecida, que se faz por acumulação de informações e pela observância (de regras e de modelos). É um conhecimento de corpo, forjado na qualidade dos encontros que podem expandir ou reduzir a sua potência. Nessa perspectiva espinosana, o conhecimento não vem de um outro ou de qualquer definição metafísica (fixa e padronizada) que pretenda definir, identificar e indicar procedimentos, ainda que, no jogo do mundo, essa operação prevaleça nas práticas de governo de si e dos outros.

Ou seja, a razão em sua imagem hegemônica, é um modo de pensar e de sentir que gera conhecimentos apartados do corpo e de seus afetos sendo, portanto, ideias inadequadas desse corpo. Diante da proliferação de leis e normativas que incidem no chão da escola em nosso presente e que insistem nas estratégias de individualização-totalização referidas a parâmetros universais e essencialistas de normalidade e de normalização, é oportuno lembrar que *“a lei é sempre a instância transcendente que determina a oposição Bem-Mal, mas o conhecimento é sempre a força imanente que determina a diferença qualitativa dos modos de existência bom-mau”* (SCHÖPKE, 2004, p.97).

Em meio a estratégias de governo da vida que ataçam forças de contenção, de ajuste e de extermínio, devastando a multiplicidade dos modos de vida para fazer valer apenas um modo de viver, se faz necessário e urgente afirmar que *“o sentido de pensar com o afeto é pensar nossa implicação em campos relacionais e no potencial que aí podemos encontrar”* (MASSUMI, 2015, p.151 – tradução nossa). A capacidade de criação, do exercício de uma imaginação criadora é antes de tudo, liberação do que nos bloqueia, do que impede a expressão da nossa potência (conactus) e não passa por regulações e critérios transcendentais de avaliação. Esse conhecimento expansivo e imprevisível (afinal, nunca sabemos o que pode um corpo!), é

ameaça aos poderes em seus modos de funcionamento instituídos, é fonte de insegurança (sobre a propriedades de bens variados) e de descontrole (sobre os corpos em sujeição).

CONCLUÍMOS

Dito e feito! Quantas vezes recorremos a essa expressão dizendo de um acontecido. Ultimamente, tudo nos parece tão previsível... Os dias roçam na trave da monotonia, trazendo desgosto, desinteresse e, por vezes, apatia. Achamos que é a repetição (de cenas, de dificuldades, de queixas) que faz tudo ficar em tom pastel e sem energia; a mesmice parece tomar conta de tudo. Lamentamos umas com as outras esse estado de coisas, colhemos queixumes que nos ensurdecem; num gesto de afastamento, tentamos manter distâncias. As férias e os feriados, vez por outra, nos socorrem, trazem algum alívio impondo intervalos a um círculo vicioso sem fim. Escutamos de um filósofo que a queixa é como dizer: o que acontece é grande demais para mim!⁸ E talvez seja isso mesmo, um estado emocional tão ruim... E, como a oferecer uma saída, escutamos do poeta: tudo dito, nada feito, fito e deito⁹. Mas não é sempre assim, nem é assim o tempo todo. E, se curiosamente nos perguntamos: quando, não é assim?, encontramos nas memórias que o tédio vai embora quando iniciamos uma atividade entre nós, na equipe, ou com as crianças, com as professoras. Aí a gente entra na onda e vai...

Nos percursos de construção dessa escritura, conversamos. Falamos de nós, dos trabalhos realizados, das condições atuais para o exercício de nossos ofícios na educação. Falamos de como é difícil eleger um ponto de partida, algo que mobilize nossos quereres e sustente o escrever, aceitar o desafio de dar língua aos nossos fazeres. Se era difícil eleger um ponto de partida, também sabíamos que, certamente, ele não teria a ver com identificar começos ou finalizações. Conversamos e, nos entremeios das conversas, uma palavra pulsou e, no seu ir e vir, a agarramos: jogo. Caramba, isso é o mundo!

A palavra jogo passou a ocupar os buracos das nossas cabeças, como uma cisma. Intensificada, na insistência com que voltava a comparecer nas conversas e nas diversas

⁸ J de Joie [Alegria]. In.: O Abecedário de Gilles Deleuze. Disponível em: <https://machinedeleuze.wordpress.com/2021/06/07/o-abecedario-de-gilles-deleuze-transcricao-completa/>. Acesso em: 09 de mai. de 2025.

⁹ GÓES, F. de; MARINS, A. (org.). Melhores poemas de Paulo Leminski. São Paulo: Global Editora, 1996.

conexões que sugeria, a palavra jogo foi dando passagem e fazendo presente uma escola, uma atividade, um projeto. Enquanto trocávamos comentários, fomos traçando um plano que, apostamos, poderia dar consistência a um dizer, a um modo de dizer do nosso fazer. Não de todo o nosso fazer, nem de qualquer um de nossos fazeres, mas o fazer de um dispositivo e um pensar com ele, observar seu funcionamento, acompanhar seus efeitos, dar atenção, no que acontece, a um (possível?) acontecimento.

Combinado alguns marcadores que poderiam nos ajudar a rascunhar o texto, mexemos em nossas memórias, artigos, retomamos documentos, vasculhamos anotações e registros; intercessores na ativação do pensamento que se escreve e, assim, já é outro. Esses movimentos, as conexões e os materiais que foram aparecendo, nos fizeram ver e saber que estamos sempre no meio de alguma coisa. Uma anotação em um caderno antigo nos chega ampliando nosso olhar, variando o sentido de nossos entendimentos; uma lembrança nos diz que alguém com quem já trabalhamos segue participando das atividades, mas, agora, tem um outro jeito; a releitura de um texto faz destaques de passagens que, há tempos atrás, não fagara a leitora. Tudo isso nos afeta, pode nos forçar a pensar e provocar deslocamentos. Um modo na construção da escrita que se aproxima do modo como trabalhamos na formação de psicólogas/os e como psicólogas em escolas públicas.

Queríamos afirmar um caminho de pensamento que contribuísse para o exercício de análise (crítica) de nosso presente, considerando os territórios que habitamos construídos nas intercessões entre a Psicologia e a Educação. Considerando os analisadores (questões, situações, normas, e mais...) que, emergentes no cotidiano das práticas nas escolas, provocam deslocamentos em nossas percepções e análises, elegemos o afeto como fio a agregar problematizações geradas e colhidas nas conversações entre profissionais da educação.

Sem a intenção de estabelecer o verdadeiro e melhor modo de aproximação do território escolar, sugerimos discussões (de forma alguma concluídas) sobre possíveis relações entre modos de viver e modos de pensar, dialogando com elaborações disponibilizadas por pesquisadores-autores-praticantes de estudos da subjetividade, perspectivados pela microfísica e pela micropolítica. Recorrendo à filosofia espinosana, procuramos dar consistência a uma leitura do real e dos afetos que nos apoiasse nos enfrentamentos às estratégias atuais de controle e de dominação de nossos corpos, em suas modulações neoliberais.

Entendemos que o conhecimento imanente ao registro dos afetos (aos modos de afetar e de sermos afetados) oferece recursos para um pensar/sentir resistente, porque inventivo, às insidiosas capturas do mundo-capital e às forças moralizantes (preconceitos, idealizações, modelos) que dissociam o corpo de sua potência, provocando tristeza e adoecimento. Entendemos, ainda, que para além dos contextos, dos ganhos jurídicos e políticos, nos processos de perdas e ganhos, no jogo humano do frágil estado de direito, vale fazer de nossas vidas “*um campo de experimentações contra as formas de captura normalizadoras das singularidades*” (DUARTE, 2016, p. 41). Para pensar a criação de possíveis como marco ético-político na atuação de profissionais de Psicologia, insistimos na análise micropolítica das práticas como aposta na construção de ambiências provedoras da produção e do cultivo de processos de (des)subjetivação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. Práticas de formação e a produção de políticas de existência. In. **Revista Psicologia & Sociedade**; 24 (n.spe.): 60-66, 2012.
- AGUIAR, K.; FIORE, M. Trânsitos (Im)possíveis. In. DAROS, R. F.; CÉSAR, J. M.; TAVARES, G.M. (Orgs.). **Corpos em quarentena: clínica, política e processos de subjetivação**. Vitória: Edufes, 2023. (Coleção Pesquisa UFES, vol.42), p.83-109.
- BARROS, R. B. **Grupo** – a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulia/Editora da UFRGS, 2007.
- CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. **Espinoza e os signos**. Porto/Portugal: Rés Editora, s/d.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**, vol. 3. Trad. De Aurélio G. Neto *et al.* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.
- DUARTE, A. Foucault e os coletivos políticos. In. RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault-política, pensamento e ação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p.35-49.
- FOUCAULT, M. O Anti-Édipo: uma introdução à vida não fascista. In: **Cadernos de Subjetividade**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. – v. 1, n. 1 (1993) – São Paulo, 1993 [páginas 197 a 200].
- FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In. MOTTA, M. B. (Org.) **Ditos e Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p.264-2287.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos)
- GIL, J. **O imperceptível devir da imanência** – sobre a filosofia de Deleuze. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2008.

- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.
- GODINHO, A. Eterno retorno e jogo ideal – o roubo ideal. In. LINS, D.; GIL, J. (Orgs.). **Nietzsche, Deleuze** – jogo e música. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008, p.1-18.
- LINS, D.; GIL, J. (Orgs.). **Nietzsche, Deleuze** – jogo e música. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2008.
- SOARES, L. B.; MIRANDA, L. L. Produzir subjetividades: o que significa? In. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, ano 9, n.2, p.408-424.
- LOURAU, R. De los indicadores sociales a los analisadores Sociales. In. LOURAU, R. **El Estado Inconsciente**. L Plat: Terramar, 2008, p.139-152.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola** – uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- MASSUMI, B. **Politics of Affect**. Cambridge: Polity Press, 2021.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia** (uma introdução crítica à psicologia escolar). São Paulo: Queroz Editor, 1984.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Queroz Editor, 1993.
- PELBART, P. **Rizoma Temporal**. São Paulo: Editora Cidade, 2017.
- RUFINO, L. **Vence-demanda** – educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.
- REVEL, J. **Foucault** – conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.
- RODRIGUES, H. B. C. As intervenções grupais – epistemologia ou história das práticas? In. **Revista do Departamento de Psicologia UFF**, vol.3/4. nº 1 e 2, jan/dez 1991-2.
- SCHÖPKE, R. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.
- VALENCIA, S. **Capitalismo Gore**. São Paulo: Sobinfluência Edições. 2024.
- .



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).