

A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE DOCENTE E O ADOECIMENTO PSÍQUICO DE PROFESSORES

**THE PRODUCTION OF TEACHER SUBJECTIVITY AND THE PSYCHOLOGICAL
ILLNESS OF TEACHERS**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 30/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/785191718](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/785191718)

Samantha Carvalho Felício¹

RESUMO

A subjetividade dos docentes hoje se produz de maneira diferente do que se produziu no início do século XX, quando professores e a escola se engendravam no auge do poder disciplinar. Na atualidade nota-se uma construção de um senso que deslegitima a prática de ensinar. Estas circulações produzem efeitos de desqualificação da prática docente, monitoramento incessante da realidade escolar e até a criminalização de práticas pedagógicas. O que foi feito dos professores na atualidade brasileira? Diante de tal complexidade, a produção de professores neste ambiente traz inúmeras consequências para a instituição escolar e para a saúde mental destes profissionais. Este livro traz algumas propostas para a construção de saídas que possam romper com as lógicas que reduzem ao adoecimento psíquico os problemas complexos da educação brasileira.

Palavras-chave: produção de subjetividade; adoecimento; professores.

ABSTRACT

The subjectivity of teachers today is shaped differently than it was in the early 20th century, a time when teachers and schools were forged at the height of disciplinary power. Currently, a mindset is emerging that delegitimizes the practice of teaching. These prevailing discourses lead to the devaluation of the teaching profession, the incessant monitoring of the school environment, and even the criminalization of pedagogical practices. What has become of teachers in the current Brazilian context? Given this complexity, the way teachers are shaped in this environment has profound consequences for the school as an institution and for the mental health of these professionals. This article proposes ways to break with the logic that reduces the complex problems of Brazilian

education to issues of psychological distress.

Keywords: production of subjectivity; falling ill; teachers.

1. INTRODUÇÃO

A partir do entendimento da subjetividade como um processo social constante, é possível analisar como a subjetividade docente é produzida no ambiente escolar contemporâneo. Guattari e Rolnik (1996) propõem: “a subjetividade não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo” (p.31), indicando que a subjetividade não é uma posse individual, mas uma produção incessante que acontece a partir de encontros em nosso campo social. Estes podem ser produzidos pelos acontecimentos, pelos fenômenos naturais, pelas invenções, pelas práticas profissionais, enfim, pelo que desdobra efeitos em nossa maneira de viver, fazendo destas trocas uma construção coletiva, assim, “a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social” (Guattari e Rolnik, 1996, p. 31).

Portanto, a matéria-prima que constitui as subjetividades é mutante; através desta produção, é experimentar e inventar maneiras de agir e ser no mundo, tornando-se também uma referência historicamente localizada de maneiras de desejar, perceber, ensinar... em diferentes momentos históricos/políticos.

A instituição escolar participa ativamente deste processo de produção, sendo uma das intuições mais representativas das normalizações disciplinares e a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre

professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber.

Seguindo estas ideias, os professores são produzidos pela forma como vivem a experiência de suas práticas docentes, isto se relaciona a uma série de circunstâncias que delimitam e prescrevem o fazer docente, estabelecendo assim a forma de pensar e fazer-se professor. Nesta atualidade do fazer docente verifica-se a circulação de preocupações e práticas relacionadas a “segurança”, gestão de riscos”, “proteção”, “vulnerabilidade”, “doutrinação ideológica”, enfim, dentre muitas outras que tem em comum os investimentos na linha das políticas de controle e vigilância.

Nesta atualidade do fazer docente verifica-se uma circulação de preocupações e práticas relacionadas a “segurança”, gestão de riscos”, “proteção”, “prevenção da violência”, “bullying”, “vulnerabilidade”, “neutralidade”, “respaldo”, “processo judicial”, enfim, dentre muitas outras que tem em comum os investimentos na linha das políticas de controle e vigilância.

A incitação de temáticas ligadas à violência nas escolas também impulsiona o reforço a criação de leis/balizadores/prescritores/manuais, estes afetariam esferas ligadas as práticas docentes nas salas de aulas e trariam consequências para os educadores em suas práticas cotidianas, já que estes modelos desconsideram o que há de singular nestes profissionais, que possuem um repertório que foi construído a partir de sua experiência na execução de tarefas e comportamentos nas salas de aulas (FELICIO, 2023).

Considerando a compreensão da subjetividade, apenas possível em um determinado momento histórico, numa composição de forças que, conjugadas, configuram o sujeito, não como uma condição natural do ser humano, mas como resultado de uma produção em determinados momentos sociais e políticos, é possível notar que relações de poder produzem diferentes necessidades, desejos, valorações. A subjetividade, então, “não se situa no campo do individual, seu campo é o de todos os processos de produção social e material” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 32).

Este processo que foi afirmado em seu campo eminentemente político e social, difere da noção deslocada do coletivo, extremamente difundida pela lógica individualista, que desconsidera a heterogeneidade da subjetividade e seu plano infinito de agenciamentos e conexões. Segundo os autores:

Os processos de subjetivação [...], não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias psíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser de natureza extrapessoal, extraindividual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim, sistemas que não são imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e de produção idéica, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos, etc.). (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 31).

É importante sinalizar que a concepção de subjetivação é diferente da noção de individualidade. Barros (1997) menciona que a noção de indivíduo vem se fortalecendo com o capitalismo e com a ascensão das classes burguesas, valorando os sujeitos pela “lógica da acumulação de riquezas e reforçando uma ideia de interioridade deslocada de uma dimensão social e política” (p. 121). Esta noção de individualidade reforça lógicas liberais que avaliam os sujeitos por suas “características pessoais” como se estas fossem componentes únicos e de certa maneira inatos, descolados da realidade do sujeito e do conjunto de relações que ele estabelece em seus espaços.

Barros (1997) aponta que “a subjetividade, múltipla em sua natureza, é engessada em sua fôrma/forma individualidade, restringindo-a ao exercício de sua suposta identidade” (p. 121). Desta maneira, questões que podem convocar uma análise política, social, institucional, são interpretadas como características individuais e valoradas como se representassem a própria existência daquele sujeito: “espaço e tempo esquadrinhados, disciplinarizados, a escola caminha na direção do sucesso, da utilidade e da produtividade” (p. 121).

No plano micropolítico² as instituições escolares foram absolutamente fundamentais para o sucesso das lógicas capitalistas e da dimensão da individualidade ter ganhado tanta importância com suas características que as descolam dos planos macropolíticos, como se estes planos não se relacionassem. Este tipo de formulação que reforça o controle e o insere para dentro de nossas lógicas e valorações sociais é essencial para o sucesso do capitalismo, elas possibilitam que possa haver um sujeito ou uma forma de existência que seja padrão, normal, esperada. Não é ingênua a afirmação de que “no cenário contemporâneo a subjetividade é bem mais valiosa do que o petróleo” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 26), sendo esta subjetividade a força que mantém o capitalismo neoliberal.

A escola, um dos principais expoentes dos processos da disciplina e controle, vigilância e hierarquização de sujeitos, qualidades e saberes, entre outras, é uma das instituições que mais reproduz e capilariza a lógica da individualização, propagando a lógica da produtividade e da utilidade de sujeitos e práticas pertencendo a um mesmo código, a uma repetição esperada que tem que ser produtiva e rentável. O individual torna-se uma espécie de “terminal consumidor das demandas artificialmente produzidas”, ou industrializadas pelos dispositivos capitalistas: “esse terminal

individual se encontra na posição de consumidor de subjetividade” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 32).

Estas exímias técnicas de dominação individualizam e regulam nossos modos de existência também, por meio de seus mecanismos de exclusão, tratam de colocar os sujeitos que não se encaixam nesta estrutura padrão de existência como candidatos aos projetos de silenciamento das idiossincrasias por meio da medicalização e do fracasso escolar. Nesta composição de forças imanente, surgem as formas-individualizadas e identidades fixadas, estratificando as existências.

Em muitas práticas de saber-poder atuais, encontramos o fomento de práticas que baseiam sua atuação a partir da concepção de um sujeito a-histórico, naturalizando aspectos sociais e psicológicos dos problemas e fenômenos encontrados cotidianamente. “Os ditos aspectos ‘subjetivos’ são tomados a partir de substancialismos, privilegiando o sujeito, sua ‘personalidade’, produzindo estratégias e intervenções descoladas do contexto social, cultural e histórico” (BARROS; GUEDES; SOUZA, 2009). Com isso, os efeitos destas relações de saber poder não são problematizados, e as consequentes produções são naturalizadas.

Nesta intenção de localizar o problema e cerceá-lo em apenas um foco, um dos mecanismos mais fomentados nas escolas é a “produção de culpados”. Machado (2007) pontua que assim surgem problemas cristalizados em alguns personagens — assim são produzidos os alunos problemáticos, professores que não “dão conta” de suas turmas, professores que “não sabem dar aula”, dentre outras produções.

Também menciono, para a análise destas noções que individualizam fenômenos notadamente coletivos, o curso *Segurança, Território e população*", de Foucault (2008d), no qual o processo de vacinação contra a varíola inaugura a possibilidade de a medicina realizar análises quantitativas de prevenção, o que é amplamente desdobrado, produzindo noções de risco, condutas certas/erradas, entre outras. Neste processo destacamos a noção de caso, que:

[...] é uma maneira de individualizar o fenômeno coletivo da doença, ou de coletivizar, mas no modo da quantificação, do racional e do identificável, de coletivizar os fenômenos, de integrar em um campo coletivo os fenômenos individuais. (FOUCAULT, 2008d, p. 79).

Dazzani e outros (2014) trazem uma análise de cerca de 35 trabalhos recolhidos nas últimas décadas e produzidos a partir do recorte da psicologia escolar, mais detidamente sobre a queixa escolar, sendo estas teses, artigos, entre outros. Estes autores observam que “há uma descaracterização da escola enquanto um espaço pedagógico, tornando-se ela cada vez mais um espaço clínico” (DAZZANI *et al.*, 2014, p. 3). Os espaços escolares estão produzindo e reforçando os processos de medicalização e individualização das queixas.

Não há dúvidas de que o fenômeno da medicalização está presente de forma opressora em nossa sociedade, sendo alvo de combate das inúmeras propostas críticas, mas ainda exíguas diante da sólida inserção medicalizante em nossa subjetividade contemporânea.

Retornando para a análise das escolas, os autores (DAZZANI *et al.*, 2014) comentam:

*Em rigor, a escola não está constituída por um discurso que, por si só, seja crítico em relação à própria produção do fracasso. Este traço característico da prática institucional escolar tem muitos aspectos, os quais se expressam, por exemplo, na **desvalorização do lugar do professor (tanto na sua formação como no seu reconhecimento social)**, na estigmatização das famílias (sobretudo daquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica), na ausência de espaços para reflexão entre educadores e pais e na falta de uma postura escolar baseada na escuta da criança. (p. 4, grifo nosso).*

Conforme detalharemos no decorrer deste livro, o processo de desvalorização e questionamento da formação e atuação dos professores está destacadamente presente e banalizado como um dos mais importantes problemas escolares contemporâneos.

Esta concepção que individualiza situações enfrentadas no cotidiano dos professores parece encontrar bastante reforço e difusão na culpabilização daqueles que se encontram em situações difíceis, já que “o insucesso do qual padecem seria fruto unicamente de sua incompetência” (SOUZA, 2014, p. 130). Esta lógica fomenta uma verdadeira cisão entre as dificuldades coletivas que são enfrentadas pelos professores nas escolas, tais como a judicialização, a violência e a atuação de cada professor em particular. Essa noção é tão

amplamente difundida que podemos até chegar a questionar a verdadeira enxurrada de prescrições e adoecimentos que os professores denunciam. Questionar, no sentido de analisar até que ponto estes processos são adoecimentos individuais ou na verdade são a verdadeira pista que escancara mais uma vital necessidade de mudança no espaço escolar. Estas imposições e a convivência com o medo acabam trazendo inúmeras consequências para a saúde mental destes profissionais e para a instituição escolar.

Foi realizada uma pesquisa que demonstrou que, no ano de 2014, o afastamento de professores na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro teve como segunda maior causa o diagnóstico da depressão (NETO, 2015). Outra pesquisa similar foi realizada em 2018 na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, menciona que ao todo concedeu 3.055 licenças por doenças psicológicas ou psiquiátricas (CAPETTI, 2019). Certamente podemos problematizar os efeitos para alunos e professores que estão diariamente nesta relação produtora de sofrimento e adoecimento.

É importante traçar uma peculiaridade que considero constituinte neste trabalho. É notória a produção do processo de medicalização de alunos, presente em inúmeros trabalhos e sinalizada nas diferentes publicações de diversos autores e do Conselho Federal de Psicologia quando observa a atuação de psicólogos nas escolas (CRPRJ, 2016; PATTO, 1984, 1990), mas destaco, sem obviamente desconsiderar este processo, a medicalização dos professores. Minha aposta é que, como já apontado em inúmeros trabalhos, o ambiente escolar (e não só ele) interpreta os problemas de aprendizagem como provenientes de uma matriz patológica e orgânica.

A análise que tracei sobre os professores corre em uma diferente perspectiva: sutilmente diferente do processo de medicalização dos alunos em que há uma inversão de pauta em que aspectos complexos são tomados como patológicos³, os professores estão, por conta de todos os entraves e invasões contemporâneos nas suas práticas, de fato adoecendo. Estão sucumbindo diante de tantas violações, violências e precariedades dispostas no ambiente escolar. No decorrer deste trabalho aparecem algumas linhas que compõem a genealogia destes processos com o destaque aos docentes.

Destaco as diferenças da medicalização de professores e alunos como “sutil” porque ambas detêm, ao que parece, linhas epistêmicas próximas e até efeitos similares: considerando que são processos que acabam por resultar em um sofrimento que pode ser narrado como psíquico, psiquiátrico ou orgânico. Mas neste livro adoto a proposta de compreender o adoecimento dos professores de uma maneira diferente da que analisamos as práticas da medicalização dos alunos.

A gênese da medicalização dos alunos e professores traça uma raiz comum, que pode ser mencionada como possíveis efeitos dos processos de individualização da vida que vivemos, mas aqui a proposta é mencionar o processo de adoecimento de docentes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

Os efeitos destas práticas que criminalizam o fazer docente são extremamente dolorosos para os profissionais que encabeçam estas denúncias de incapacidade, de falta de controle da turma, má e incompleta formação profissional e pedagógica, de não saber manter a autoridade em sala de aula... Entre muitas outras

sentenças comuns que individualizam, na figura do professor, as inúmeras mazelas das escolas.

Este processo de individualização também oculta e seculariza a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação, que habitam uma política cada vez mais sucateada e, conforme já dito anteriormente, habitualmente invadida e destituída por estas vigilâncias judicializantes perversas que assolam a educação. Conforme colocado por Coimbra e Sá Leitão (2003, p. 12):

O “modo-de-ser indivíduo” onde tudo será responsabilidade e atributo do sujeito é, entretanto, apenas uma das formas possíveis de subjetividade em nosso mundo. Ela expressará duas características bem caras ao modo de funcionamento capitalista. Uma delas é a meritocracia, onde tudo depende da capacidade e da eficiência individual. Cada um passa a ser responsável pelo que é e pelo que consegue fazer. Hoje, no neoliberalismo, exige-se que esse homem seja cada vez mais flexível. O fracasso e o sucesso são, então, considerações individuais associadas ao bem e ao mal.

É como se os professores fossem responsáveis diretos pelo seu processo de adoecimento e que tivessem que ser afastados do trabalho por conta da sua própria incapacidade de gerir as inúmeras mazelas das escolas, sendo também algo absolutamente naturalizado no cotidiano das escolas o adoecimento docente: “*hoje em dia para ser professor você tem que ter plano de saúde em dia*”.

Outro importante fator que contribui para este processo é a profunda naturalização e cristalização de fatores sociais, políticos e econômicos que assolam a educação brasileira. Diante desta complexa realidade, que há tempos se apresenta, parece que nada pode ser feito ou mudado nestes processos que sucateiam e violentam os espaços escolares. Muitas vezes presenciei percepções que localizam a decadência e seus consequentes efeitos para a educação brasileira, como se fosse já um dado a ser introjetado e aceito pelos profissionais, absolutamente cotidiano e banal. Interessante colocar que um dos autores mais importantes e perseguidos da educação, o professor Paulo Freire⁴, em seu trabalho *Política e Educação* (FREIRE, 2001), critica as mentalidades fatalistas conformadas com a ideologia imobilizantes que condenam: “a realidade é assim mesmo, que se pode fazer?”. Para o autor, educar é construir, é libertar o ser humano de prisões do determinismo neoliberal, reconhecendo que a educação é um campo farto de possibilidades e que representa uma imprescindível possibilidade de mudança e transformação social.

A política nacional de educação aponta para um verdadeiro naufrágio os índices apresentados pela educação brasileira pioram drasticamente a cada ano, mas esta reunião de questões complexas e constituidoras deste terrível desempenho escolar conseguem ser simplificadas ou mesmo naturalizadas a partir da sua individualização, como presenciamos comumente na recorrente prática de medicalização⁵ de alunos, ou como uma criminalização e medicalização também da prática docente da prática docente.

3. METODOLOGIA

Para operar análises de diversas fontes, utilizo a abordagem genealógica proposta por Foucault prioritariamente em seus trabalhos a partir da década de 70, fase em que a arqueologia se juntaria a genealogia. Conforme exposto por Foucault (2008c):

Chamemos provisoriamente genealogia o acoplamento do conhecimento com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais. Nesta atividade, que se pode chamar genealógica, não se trata, de modo algum, de opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos e de desclassificar o especulativo para lhe opor, em forma de cientificismo, o rigor de um conhecimento sistemático. Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. (FOUCAULT, 2008c, p. 171).

Dos estratos de saber, Foucault passa a concentrar-se naquilo que Deleuze (2005) chama de o “não estratificado do poder”. Para Fonseca (2012) Foucault sai da fase das análises arqueológicas dos estratos de saber e “passa a pensar a subjetividade moderna enquanto resultado de intervenções de poder” (p. 41). Lógico que

esse poder não encontra uma trajetória determinista, sendo exercido e praticado de diversas maneiras pelos mais diferentes sujeitos. Estes sujeitos são os das práticas e que exercem saberes cotidianos, não sendo necessariamente notáveis ou destacados em seu contexto social.

A genealogia, neste sentido, será uma útil ferramenta para delinear diferentes perspectivas aos acontecimentos, reposicionando os sujeitos nas circunstâncias e também emergência de novos, extraíndo as engrenagens das formações históricas e, por conseguinte, de nossa própria constituição, em busca da singularidade destes processos, reencontrando diferentes cenas e saberes que não necessariamente detiveram os holofotes da história.

Na proposta de investigação genealógica, é possível operar um deslocamento de uma abordagem psicologizante ou socio determinista da dinâmica social, para eleger a análise dos processos de subjetivação ativados por diversas forças em circulação nesta dinâmica, destacando a problematização da composição dos processos de subjetivação de profissionais professores. Esta perspectiva será fundamental para analisarmos as relações que criminalizam o professor e ainda individualizam seus processos de adoecimento por meio de medicalização.

Pensando numa perspectiva de produção de subjetividade, a genealogia permite que haja “uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc. Sem se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação aos acontecimentos seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (FOUCAULT, 2008c, p. 7).

Nesse sentido, Foucault problematizou fatos e acontecimentos negligenciados por muitos outros historiadores, tratando o que deveria estar invisível, tangenciando esferas de poder que se espreitam na surdina, assim como acontece na regulação atual dos sujeitos pelas práticas jurídicas. Quais são os elementos de poder que circulam neste processo? Neste sentido o autor recomenda acerca da perspectiva:

Não é um empirismo nem um positivismo, no sentido habitual do termo, que permeiam o projeto genealógico. Trata-se de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência detida por alguns. (FOUCAULT, 2008c, p. 171).

Seguindo a proposta de visibilizar a positividade que este sistema massificado e judicializante produz e reproduz continuamente, na medida em que cria determinações generalizáveis e legalistas, ou seja, a intenção é ir em busca da produção que esta lógica difunde continuamente no cotidiano escolar. Esta pesquisa pôde enunciar elementos da genealogia destas forças judicializantes e penalizantes, bem como a genealogia das composições subjetivas que vêm sendo engendradas neste funcionamento. Seguindo esta problematização, configurada no pensamento de Michel Foucault, é fundamental para a análise do educador contemporâneo, visibilizar os inúmeros processos de esvaziamento de suas potencialidades singulares diante das constantes interferências judiciais e policiaescas no ambiente escolar.

Tendo neste ambiente o acesso a um pensamento crítico, que pode interferir no processo de regulamentação e controle dos sujeitos, os professores e outros profissionais que questionam ideias neoliberais, apoiando-se em propostas críticas, são perigosos para este tipo de arranjo de dominação e controle social. O professor que está na escola convocando os alunos para pensar na sua posição diante das forças de dominação torna-se um verdadeiro inimigo. É importante mencionar que estas lógicas são produzidas e difundem-se em uma necessidade de vigilância e controle de todos os professores.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

Souza (2014) comenta que uma das possíveis respostas de surgimento deste processo seria encontrada no estabelecimento do projeto liberal/capitalista que se fortaleceu a partir da difusão da noção de indivíduo portador de uma identidade particular e separada do social e que veio reforçar a ideia de que “as pessoas podem, apenas com a chamada ‘força da vontade’, resolver todas as suas dificuldades e conseguir uma vida melhor para si e para os seus” (p. 130). Essa estratégia vem sendo amplamente difundida no campo da educação e produzindo efeitos nos profissionais docentes.

Este conjunto de vigilâncias cotidianas é lançado como parâmetro de normas capilares, então professores compartilham formas de prevenir situações escolares que podem ser alvos de processos ou de queixas de alunos contra a escola e contra os próprios profissionais. Atualmente já existem inúmeras páginas do Facebook, tais como: Professores Sofredores, Professores Unidos, Professores na luta... que têm inúmeros fóruns e comentários acerca de legislações ou divulgam prescrições que recomendam ações e maneiras de evitar qualquer exposição, e, caso esta já tenha ocorrido,

modos de buscar uma defesa. Ao visitar estas páginas, tornam-se ainda mais visíveis o verdadeiro litígio entre os profissionais da educação e seus alunos e famílias.

Também podemos citar a página criada por professores e alunos no intuito de se organizarem contra as investidas do programa Escola sem Partido. Nestas páginas virtuais o coletivo busca construir e ofertar um suporte aos profissionais que foram processados ou recriminados e ainda coletiviza informações e referências técnicas sobre estas iniciativas obscuras no ambiente escolar. Também acredito que páginas e grupos em redes sociais podem oferecer uma espécie de encontro de professores e espaço para a discussão que foi proibido no espaço escolar (FELICIO; MELO, 2019a). Há tempos é possível observar o fortalecimento das linhas duras no campo da educação, destacando os componentes judicializantes destas (FELICIO, 2014; FELICIO; MELO, 2019a; MARAFON, 2013). Mas, conforme já dito na anteriormente, estes efeitos massificantes têm sido reforçados e amplamente difundido também no âmbito escolar.

Cada dia mais delimitações e controles são gerados visando controlar a prática docente, mais dispositivos de segurança são engendrados, mais leis, mais fiscalização, mais desconfiança, incitação de filmagem e questionamentos do que seria a função dos professores em sala de aula: escola tem se tornado palco das mais diversas investidas de controle e vigilância.

Diante da enxurrada de leis e regulamentos que cada vez mais limitam, prescrevem e reprimem práticas no ambiente escolar, o professor se produz numa existência extremamente controlada, passível de represálias e punições oriundas de processos, numa

repetição mecânica do que a lei admite fazer, retirando possibilidades de invenção no contexto escolar, afinal: “[t]udo o que é do domínio da surpresa e da angústia, mas também do desejo, da vontade de amar e de criar deve se encaixar de algum jeito nos registros das referências dominantes” (DELEUZE, 1998, p. 43).

Seguindo a investigação sobre a temática deste trabalho, podemos perguntar: quais os modos de ser professor que circulam nos dias atuais? Como estes profissionais são produzidos em meio a tantos pedidos e prescrições judicializantes e normalizadoras? Qual a potência que temos para produzir outros modos de existir e para colocá-los em circulação no ambiente escolar? Quais são os efeitos das vigilâncias cotidianas que estes profissionais estão submetidos? Quais são os processos que foram desencadeados a partir da intensa judicialização da escola?

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, esta figura essencial no ambiente escolar, vem se transformando nas relações, ocupando lugares diferentes, adoecendo diante das lógicas demolidoras de sua subjetivação. Muitas situações que são absolutamente atuais, que estão circulando e atualizando perguntas que muitas vezes não temos nem esboços de respostas ou são naturalizadas, inclusive nos ambientes que pretendem analisar suas práticas, nos tiram a possibilidade de uma intervenção capaz de analisar estes múltiplos fatores que envolvem o ambiente escolar contemporâneo.

Isso não significa que as perguntas cessaram. Mas se transformaram, entoando algumas intervenções que figuram como necessárias no campo da educação. Diante de tantos ataques, nós psicólogos, que

apostamos em uma intervenção ético-política, também devemos apostar em exercícios que repensam as nossas práticas e a maneira que estamos atuando nas escolas, numa análise de implicação.

Posso dizer que, ao ouvir queixas de professores, de suas incapacidades, sua formação “insuficiente” ou mesmo seu adoecimento, não será possível negar estas análises. Muito pelo contrário, será necessário afirmá-las, já que notamos, progressivamente a importância do cuidado como elemento privilegiado deste trabalho. Não será da mesma maneira.

Ser participante deste ambiente escolar e da formação de psicólogos convoca a fomentar perguntas que não naturalizam o lugar do professor e designam o cuidado para uns ou para outros no ambiente escolar. Trata-se de afirmar a potência e importância do cuidado, conectando estas análises para uma circulação viva e que se impõe diante de tantas violências e entraves que a educação perpassa neste cotidiano de vigilância e horror.

Torna-se cada vez mais urgente que nós possamos questionar as lógicas de demolição de subjetividades disseminadas na educação brasileira, buscando desnaturalizá-las e produzir fissuras nestas engrenagens de massacre de educadores e educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Maria Elizabeth Barros de; GUEDES, Carla Ribeiro; ROZA, Mônica Maria Raphael. O apoio institucional como método de análise-intervenção no âmbito das políticas públicas de saúde: a experiência em um hospital geral. **Revista Ciência e Saúde Coletiva online**, [s. /], 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.org/article/csc/2011.v16n12/4803-4814/>. Acesso em 8 jan. 2024.

BARROS, Regina Benevides. Subjetividade Repetente. **Violência e vida escolar**: Revista semestral de Ciências Sociais e educação, [s. l.], ano 2, p. 111-129, set. 1997.

CAPETTI, Pedro. **A cada três horas um professor da rede Municipal de ensino pede licença por problemas psicológicos**. Fonte: https://extra.globo.com/noticias/rio/a-cada-tres-horas-um-professor-da-rede-municipal-pede-licenca-por-problemas-psicologicos-23512259.html?&utm_medium=Social&utm_campaign=Extra. Acesso em: 14 mar. 2023.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; LEITÃO, Maria Beatriz Sá. Das essências às multiplicidades: especialismo psi e produções de subjetividades. **Psicol. Soc.**, v. 15, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/psoc/v15n2/a02v15n2.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CRPRJ & COMPSIEDUC. Comissão de Psicologia e Educação (org.). **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado *et al.* Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Revista Quadrimestral da Associação de Psicologia Educacional e Escolar**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 421-428, set./dez. 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 1. ed. Editora Brasiliense, 2005.

FELICIO, Samantha; MELO, André Luís. Por que crianças e adolescentes?. *In*: RIOS, Kátia; GIVIGI, Luiz Renato (org.). **Convivências e conflitos na escola**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019a.

FELICIO, Samantha; MELO, André Luís. Vigiar, respaldar e responsabilizar: processos de judicialização das relações sociais na escola. *In*: RIOS, Kátia; GIVIGI, Luiz Renato (org.). **Convivências e conflitos na escola**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019b.

FELICIO, Samantha. **A produção de subjetividade docente e o adoecimento de professores**. 1 ed. - Curitiba: Appris, 2023.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Editora Martins Fontes, Tradução Eduardo Brandão São Paulo: 2008d.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortêz, 2001.

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

NETO, Lauro. **Depressão retira professores da rede estadual do Rio**. Fonte: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/depressao-tira-1210-professores-de-sala-da-rede-estadual-do-rio-15469366>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PATTO, Maria Helena Souza. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SOUZA, Mériti de. Fios e furos: a trama da subjetividade e a educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s. /], n. 26, p. 119-132, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a09.pdf>. Acesso em: 13 fev. 20124.

¹ Psicóloga da SMERJ, docente da graduação e pós-graduação em Psicologia, doutora em Psicologia (UFF).

² Como dizem Deleuze e Guattari (1996, p. 90), “tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica”, fabricada por ambas as segmentaridades entrelaçadas. Interessa-me particularmente o estudo desse plano micropolítico, de produção de subjetividades e onde ocorrem os processos de subjetivação.

³ Estes processos de medicalização de alunos suscitam diferentes efeitos, tais como o tratamento do fracasso escolar como adoecimento (PATTO, 1984, 1990), o significativo aumento de diagnósticos psiquiátricos em crianças, entre outros.

⁴ Paulo Freire foi declarado patrono da educação brasileira em 2012, pela lei 12.612, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, além de tratar-se de um dos intelectuais brasileiros mais importantes. Em seus trabalhos o educador desenvolveu um método de educação popular, realizando iniciativas de conscientização política do povo, em nome da emancipação social, cultural e política das classes sociais excluídas e oprimidas. Sua metodologia foi considerada

perigosamente subversiva pelo regime militar, o que rendeu a Freire o exílio. Atualmente ele é um dos alvos mais destacados da iniciativa do programa Escola sem Partido e das iniciativas da ultradireita brasileira. Disponível em:

<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/04/por-que-e-a-quem-paulo-freire-incomoda.html>

⁵ Neste livro adoto a definição trazida pelo Fórum sobre medicalização da Educação da Sociedade: “medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza” (GRUPO DE TRABALHO EDUCAÇÃO E SAÚDE DO FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 2015, p. 1).