

Psicologia escolar, estética da sensibilidade e a perspectiva decolonial

School psychology, aesthetics of sensitivity and the decolonial perspective

Antonio Carlos Barbosa da Silva¹
Marina Coimbra Casadei Barbosa da Silva²

Resumo: Propõe-se nesse texto refletir sobre a educação colonizadora, a estética da sensibilidade e a possibilidade de uma psicologia escolar decolonial. A educação ocidental serve a propósitos colonizadores que impõe um pensamento conservador, liberal e doutrinador. A estética da sensibilidade foi um fundamento educacional incorporado nas duas últimas décadas ao currículo escolar e teve a função de fomentar novos processos de subjetivações nos educandos preparando-os para lidar com a sociedade tecnológica que cresce exponencialmente e adaptando os sujeitos à novas competências do mercado de trabalho do mundo globalizado. Junto a essa estratégia de modelação subjetiva, temos também a psicologia escolar que sempre esteve acomodada com as estratégias da sociedade capitalista. A psicologia escolar, historicamente, desenvolveu ações para equalizar as diferenças de aprendizagem por meio da padronização, classificação e exclusão, causando, por vezes, o fracasso do estudante com menos recursos financeiros e, conseqüentemente, com menos redes institucionais de apoio. A relevância desse debate justifica-se na postura da psicologia escolar que ainda atua na manutenção de um sistema educacional colonizador e de adaptação das subjetividades dos alunos ao modelo capitalista vigente, o que por vezes funciona em um tom prescritivo associado à prática da psicologia clínica, classificatória, muitas vezes patologizante, transferindo para os alunos a responsabilidade de sua inadequação à nova sociedade tecnológica. Buscamos pensar que a educação pode ser transformada se aliarmos a estética da sensibilidade e a psicologia escolar crítica como adjuvantes para práticas psicossociais.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Estética da sensibilidade. Decolonialidade.

Abstract: This text proposes to reflect on colonizing education, the aesthetics of sensitivity and the possibility of a decolonial school psychology. Western education serves colonizing purposes that impose conservative, liberal and indoctrinating thinking. The aesthetics of sensitivity was an educational foundation incorporated into the school curriculum in the last two decades and had the function of fostering new processes of subjectivation in students, preparing them to deal with the

1. Professor de Psicologia. Departamento de Psicologia Social, UNESP-Assis. Doutor em Psicologia. PUCCamp antonio.cb.silva@unesp.br

2. Professora de Psicologia da Universidade de Marília (UNIMAR). Doutora em Educação pela UNESP-Marília. marinacasadei@unimar.br

technological society that grows exponentially and adapting subjects to new skills in the market. work in the globalized world. Along with this strategy of subjective modeling, we also have school psychology, which has always been in tune with the strategies of capitalist society. School psychology, historically, has developed actions to equalize learning differences through standardization, classification and exclusion, sometimes causing the failure of students with fewer financial resources and, consequently, with fewer institutional support networks. The relevance of this debate is justified by the stance of school psychology that still operates in maintaining a colonizing educational system and adapting students' subjectivities to the current capitalist model, which sometimes works in a prescriptive tone associated with the practice of clinical psychology, classificatory, often pathologizing, transferring the responsibility for their inadequacy to the new technological society to students. We seek to think that education can be transformed if we combine the aesthetics of sensitivity and critical school psychology as adjuvants for psychosocial practices.

Keywords: School psychology. Aesthetics of sensitivity. Decoloniality.

Introdução

Este texto relaciona as reflexões em torno da educação colonizadora, do conceito de estética da sensibilidade e da psicologia escolar e suas implicações na constituição do sujeito como adjuvantes para a prática de uma ação em psicológica decolonial.

Para tanto levantamos junto a fontes bibliográficas estudos que apontam os fundamentos históricos da fundação da educação escolanovista e sua cumplicidade com a psicologia escolar no Brasil que se estabeleceu em meados de 1920; a utilização, a partir dos anos 1990, da estética da sensibilidade que fora colocada como um dos fundamentos da educação brasileira e uma modelização dos processos subjetivos inerentes ao educando do novo milênio; e, por fim, nos aprofundamos sobre a possibilidade de pensar em uma psicologia escolar aliada a uma nova interpretação da estética da sensibilidade e ao pensamento decolonial como uma prática resistente à educação neoliberal.

Utilizamos neste estudo a pesquisa bibliográfica junto a artigos específicos, presentes em bases de dados científicas ligados aos temas educação colonizadora, estética da sensibilidade, psicologia escolar e decolonialidade. A pesquisa qualitativa promoveu a nós um contato direto com a realidade estudada, uma relação mais prolongada com o ambiente pesquisado, além de um melhor conhecimento da situação dos objetos estudados.

A educação colonizadora – o mundo do Capital

O termo decolonial ou ainda descolonial (não há total concordância sobre qual termo é o mais apropriado) refere-se em geral à dissolução das estruturas de domina-

ção e exploração coordenada pelo processo de colonização e desmantelamento de seus dispositivos principais³. Ou seja, a de(s)colonização é um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no marco dos Estados que resultaram na independência política das antigas colônias. Neste artigo, adotaremos o termo decolonial com a supressão do “s”.

O colonialismo é uma estrutura de poder, de dominação e exploração que aconteceu nos países colonizados, como na América Latina, e opera até à época contemporânea pela colonialidade como padrão de poder, na naturalização das hierarquias territoriais, raciais, artísticas, culturais e epistemológicas que reproduzem as relações de dominação e deixa profundas marcas nos colonizados (Coronil, 2005).

A colonização reproduziria as relações humanas baseadas em valores burgueses capitalistas de dominação e submissão, valorização de uma classe social (dominante) e desvalorização de uma classe a ser explorada (dominada e pobre), moral cristã e relações de mercado, deixando profundas marcas nos colonizados e naturalizando um estilo de vida marcada pelo modus operandi mercantilista, religioso, burguês capitalista, individualista e, atualmente, consumista (Dussel, 1993).

Tudo isso por meio de uma “práxis erótica, pedagógica, cultural, política, econômica, quer dizer, do domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalho, de instituições criadas por uma nova burocracia política, etc.”, o que vai moldar toda a futura formação da América Latina (Dussel, 1993, p. 50-51).

Compreendemos que nossa América não foi descoberta como muito já se falou. Ela foi colonizada, usada, e junto com ela foram também colonizados os povos originários, os povos escravizados, seus costumes, culturas, ritos, e toda forma de vida existente aqui foi alterada. Os colonizadores impuseram sua cultura, espiritualidade, usaram a terra para retirada de riquezas que, até então, não tinham valor por aqui, e tudo se alterou de modo que hoje precisamos reunir esforços para compreender o tamanho do impacto destrutivo que a colonização gerou para os autóctones e escravizados num primeiro momento de (des) encontro.

Com o fenômeno da globalização e, também, após de mais de 500 anos vivendo sob as consequências desse processo colonizador, houve acontecimentos marcantes que mudaram os paradigmas vigentes no mundo moderno, e conseqüentemente toda

3. A sugestão do uso do termo decolonial, com a supressão do “s”, com o sem hífen, foi feita por Catherine Walsh. A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização, via libertação nacional durante a Guerra Fria. (Ballestrin, 2013, p. 108).

ilusão e promessas não cumpridas por esse modelo de pensamento. Na América Latina, e em demais países historicamente colonizados, emergiu uma nova perspectiva epistemológica provinda de uma consciência de que o modo de pensar, de produzir conhecimento e de se relacionar com a própria existência tem se mostrado alheia à nossa ancestralidade histórica (Silva, 2021).

Nesse trabalho, partimos da ideia de que a Educação é um ponto especial a partir da qual toda colonialidade existente se propaga e se potencializa, de modo sutil por vezes, porém efetiva, que faz perdurar um saber ocidentalizado, do poder e do ser, e é na perspectiva da colonização do ser (do ser/estar, sentir/pensar) que nos debruçamos especialmente (Silva, 2021).

Segundo Bock (2001), a educação é concebida como processo ideológico e cultural de desenvolvimento das potencialidades valorizadas em um sistema capitalista enquanto os aspectos sociais e econômicos, vários deles degradantes junto à população explorada, que compõem a educação, ficam ocultados. A educação é processo social, por meio do qual a sociedade desenvolve um modelo ideológico e valores que, repassados às crianças e jovens, ela defende as necessidades e cultura de grupos dominantes.

A educação consolidou o capitalismo, potencializou as produções científicas e industriais. Não por acaso a sociedade voltou-se para sua organização, ordenação, uniformidade, coerência, rigidez. O paradigma científico europeu ditou as regras a partir da criação de métodos quantitativos, exatos, na busca das verdades e leis universais. A educação expressou muito bem o conceito básico colonizador e europeizado.

Marcada pela precisão e obediência, a educação entrega à população os postulados da sociedade colonizada e industrial. As disciplinas internas, necessárias para formar cidadãos obedientes e servis ao sistema, assemelharam-se aquelas oriundas das primeiras fábricas industriais. A educação cumpre muito bem o papel de disciplinar os corpos e torná-los dóceis, educando os alunos para servir ao sistema econômico vigente. Tal como pontuou Foucault (1982), as instituições da modernidade têm a função precípua de disciplinar os corpos para atender às demandas do capitalismo.

Sendo assim, compreendemos que a educação colonizadora se estrutura a partir da própria separação em classes sociais antagônicas que estabelecem junto a população modos diferentes de apreensão e compreensão do real. Dependendo da classe social em que o indivíduo esteja será levado a ir em direções específicas, alguns terão condições financeiras para se especializar no plano intelectual e internalizarão mais cotidianamente valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo,

egoísmo etc, enquanto outros serão educados para o trabalho manual e limitados do conjunto da sociedade à dinâmica da valorização social do capital.

É claro que não podemos tirar de todo a relevância da instituição escolar, nem mesmo diante de seus infortúnios aspectos. A educação foi e por muito será considerado o elemento que possibilita à maioria da população ter contato com o conhecimento racional e a partir deste levantar questionamentos acerca da ordem social vigente.

Porém, na sociedade capitalista não há espaços inocentes, e a educação é um espaço psicossocial comprometido com as ideologias predominantes, lugar onde as subjetividades se constituem e reforçam as relações humanas. Portanto, a escola tem sua história entrelaçada com a história da sociedade, e em um sistema capitalista com a economia burguesa, com a opressão destinada às classes sociais menos favorecidas e com a promoção de um ensino tendencioso.

Para Illich (1975), a educação institucionalizada e a escola se adaptaram perfeitamente às variações do Capital. Ambas são produtoras de mercadorias (ensino, livros, material escolar, salas funcionais etc.), que têm um valor de troca determinado, em uma sociedade na qual aqueles que mais se aproveitam dessas mercadorias são os que dispõem de um capital cultural inicial e financeiro.

De certa maneira, o sistema escolar esboça uma representação capitalista. A avaliação do aluno é traduzida em nota (simbolismo de dinheiro), se estuda em apostilas (produtos condensados, efêmeros, destinados à rápida aprendizagem), exige-se a disciplina e aceitação (que lembra o trabalho fabril e o regime militar, que enquadra, obriga).

Assim a educação e a escola não remetem à ideia de um espaço onde o conhecimento é socializado, onde a democracia é celebrada, mas sim um ambiente em que a competitividade, a obediência são valorizadas. Como diz Maturana (2006, p. 110) “não existe o fenômeno da competição sadia na escola. A competição é sempre, constitutivamente, antissocial”.

A educação no mundo capitalista estimula a corrida pelas qualificações, pelos diplomas e pelos certificados, porque, quanto maiores são as qualificações educacionais maiores são as possibilidades de acesso aos melhores empregos no mercado de trabalho. Esses são os mitos ideológicos sobre o qual repousa, em grande parte, o funcionamento das sociedades competitivas e de consumo, sendo que sua manutenção exerce um papel importante na regulação permanente. Caso esses mitos desaparecessem, não somente estaria comprometida a sobrevivência da ordem econômica, construída sobre a coprodução de bens e de demandas, mas, também a da ordem política,

construída sobre o as ideologias do Estado-Nação. A ordem a qual postula os estudantes enquanto consumidores devem vincular seus desejos aos valores comercializáveis, efetivando com isso uma postura acrítica perante a dependência de produtos educativos manufaturados.

De modo geral, a educação proveniente do mundo colonizador tenta preparar o indivíduo para lidar com o intenso arsenal subjetivo presente e valorizado no mundo capitalista, tais como as comunicações eletrônicas, a mobilidade, a flexibilidade, a fluidez, a relativização, os pequenos relatos (em oposição à metanarrativas da modernidade), a fragmentação, as rupturas de fronteiras e barreiras, as fusões, o imediatismo, a hiperconsumismo etc. Para tanto, as escolas reconhecidas se equipam com laboratórios de informática, se apostilam (condensando o conhecimento naquilo que é útil, descartando a leitura de livros que ocupam excessivamente o tempo do aluno) e incentivam a comunicação e pesquisa eletrônica via internet.

A estética da sensibilidade como modelização da conformação das subjetividades dos educandos

É a partir de 1990, com o apoio e a articulação do Banco Mundial, que ocorreram diversas mudanças no setor educacional mundial, já que o mundo começava a se globalizar e havia a necessidade de renovar os parâmetros colonizadores que envolvem a educação. Medidas de cunho neoliberal submeteram a educação à uma nova lógica do mercado. Categorias como gerencialismo, competição, monitoramento, meritocracia e comparações tornaram-se comum nesse processo. Especificamente no campo econômico, as reformas foram justificadas pela incapacidade do Estado em gerir este setor (Casassus, 2001), o que implicou na organização de um novo cenário educacional com perfil neoliberal, elemento base para a reforma desse Estado incapaz e oneroso. Cabeiria formar um sujeito com um olhar mais sensível, apurado e resignado à uma nova sociedade que se formava.

A estética da sensibilidade foi um conceito elaborado por educadores atentos às mudanças da globalização. A intenção de trabalhar em cima deste conceito seria a de habilitar o sujeito a ter um conhecimento ajustado de si mesmo perante as mudanças sociais que o mundo capitalista trazia diante da globalização. Assim, caberia ao sujeito adquirir um sentimento de confiança moldado pela estética da sensibilidade de um novo milênio e transpô-lo em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, artística, interrelacional e de inserção social. A aquisição da estética da sensibilidade estimularia a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, facilitaria a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, permitiria

o sujeito a conviver com o incerto e o imprevisível, acolheria e conviveria com a diversidade, valorizaria a qualidade, a delicadeza e a sutileza (Brasil, 1998). Todos os elementos que passariam a fazer parte do cotidiano capitalista.

Para Trojan (2004), a estética da sensibilidade se apresenta como um fundamento educacional imbricado em promover as qualidades necessárias para o trabalhador do novo milênio, como por exemplo, ser polido, educado, perspicaz, capaz de compreender o explicitado e, ao mesmo tempo, inusitado. A educação baseada na estética da sensibilidade seria um aparato para a formação de sujeitos que saibam articular os conteúdos com a prática, e que possuam atitudes compatíveis com a vida em uma sociedade que está sempre se transformando.

Assim, a estética no mundo assumiria um papel importante, chegando a ser elemento fundamental do novo Capital. A estética configuraria-se por padrões de criatividade, inventividade, afetividade sensibilidade. Nesse sentido, o homem estético aderiria às características da sociedade capitalista, lidando de forma leve com a incerteza, a insegurança, o consumismo, o hedonismo, o individualismo, a celeridade, a desonestidade, a avareza, o egoísmo, a obsolescência e o descarte de bens subjetivos e concretos. Assim, o sujeito dentro deste capital estético deveria ser capaz de suportar a inquietação, a convivência com o incerto e o imprevisível, a obsolescência de ideias, a negatividade e produtos que são efêmeros e descartados conforme o interesse ou desinteresse dos consumidores e a “benevolência” dos grandes capitalistas.

Trata-se de uma concepção de estética fundamentada na aparência, na superficialidade e na obsolescência que serve muito mais para escamotear as relações de opressão, a exploração, a transitoriedade e a negatividade de se viver em uma sociedade capitalista.

À estética da sensibilidade caberia dar suporte a todas as demandas que uma educação contemporânea precisa ter. Diante de um mundo repleto de mudanças constantes, no qual o incerto e o imprevisível tornam-se certezas, a estética da sensibilidade se tornaria um operador capaz de lidar com essa demanda. Nesta perspectiva, os sujeitos seriam flexíveis, adaptáveis, capazes de dominar as inovações tecnológicas e transitar sem certezas, sem compromisso ético e estético. A estética da sensibilidade educaria as atitudes, o modo de ser, o comportamento e a sensibilidade das pessoas. Mas como ela poderia educar em espaços que não são os dela, para além do espaço da instituição da educação senão por meio da modulação da subjetividade? Isso só é possível desde que cada um dos sujeitos tenha aderido ao seu mundo o pressuposto nessa concepção de educação.

Compreendemos que a estética da sensibilidade estaria afinada com a conformação das subjetividades dos educandos para a adequação do mundo contemporâneo. E a respeito disso estaria intimamente associado ao que a sociedade e a instituição da educação esperariam do trabalho do psicólogo escolar, que seria a adaptação dos alunos às demandas da nova sociedade estética e superficial.

Toda descrição da estética da sensibilidade, e a educação enquanto agenciadora das sensibilidades, se faria relevante para a compreensão de qual educação estamos falando atualmente e com qual modelo de educação a psicologia escolar estaria lidando. Uma educação que teria como um dos fundamentos a adaptação dos educandos ao mundo das superficialidades, competências, laboralidade, subjetividades flexíveis para o mercado de trabalho, obsolescência, competitividade, submissão e endeusamento ao Capital etc.

A educação e a psicologia escolar frente a adaptação das subjetividades

A Psicologia no mundo moderno sempre teve um papel fundamental para reforçar o conhecimento colonizador e capitalista. Segundo Bock (2001), instrumentos da psicologia, como os testes, teorias do desenvolvimento, teriam uma aplicação escolar para formar classes mais homogêneas, para avaliar o desenvolvimento psicológico das crianças e para segregar outras. A clínica psicológica como confluente da psicologia escolar, atendendo crianças que apresentassem dificuldades para o aprendizado e ou problemas de desenvolvimento no espaço escolar. A psicologia educacional se desenvolveria contribuindo com saberes teóricos e da psicologia do desenvolvimento para dinamizar e qualificar a educação conforme as demandas do Capital.

Praticamente esse tipo de ação da psicologia escolar inicia-se na educação brasileira com o advento da pedagogia da Escola Nova no início do século XX. Pedagogia que vem atender às demandas do capitalismo monopolista que necessitava desenvolver indivíduos que soubessem lidar com uma sociedade em permanente movimento (Duarte, 2001).

Para a Nova Pedagogia nada é sagrado que não possa ser transformado e vendido como mercadoria. Nada deve permanecer estanque, pois só o movimento permanente da sociedade pode prometer ascensão a todos e pode gerar novos interesses que garantam o movimento permanente do mercado e da produção, e, portanto, a reprodução do capital. Uma sociedade como esta precisa de pessoas inquietas, ativas e criativas, homens e mulheres empreendedores. A escola e seu predicado científico, a psicologia escolar, se põem a cumprir esta função, aproveitando a espontaneidade e

criatividade das crianças e desqualificando e segregando aquelas que não se encaixam nestas questões (Meira, 2003).

A escola, como todos os espaços no sistema capitalista, não é neutra e nem desinteressada, trabalha para educar em uma determinada direção: a direção vitoriosa nas disputas entre os diversos interesses dos diferentes grupos sociais. A política educacional é o resultado da disputa de interesses e negociações que acontecem na sociedade, entre grupos dominantes, religiosos, empresários, políticos etc.

Nesse mesmo sentido, Bock (2001) afirma que a Psicologia, historicamente, torna-se aliada da pedagogia Escolanovista e prende-se a um papel conservador e adaptador às demandas escolares. No seu ápice conservador a psicologia escolar findará por naturalizar os aspectos sociais do desenvolvimento dos alunos.

Com essa postura, o psicólogo na escola não vê necessidade em avaliar programas curriculares, em discutir políticas públicas educativas, em verificar as ações pedagógicas e relacionais dos professores, em conhecer os pressupostos culturais e históricos dos alunos e da escola. A ação da psicologia escolar se resumirá, em grande parte, à atenção individual e clínica do aluno, com o intuito de analisar supostos conflitos e de desenvolvimentos cognitivos e emocionais que estariam por trás de dificuldades de aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a Psicologia agrada a escola que se vê isenta de sua parcela de culpa e o psicólogo na escola reforçaria sua identidade clínica, individualizaria a culpa dos problemas escolares junto a figura do aluno e manteria uma cumplicidade ideológica social com o Capital.

Ao concordar com essa empreitada o psicólogo escolar tende a contribuir para o estabelecimento de pautas que evidenciem o lugar comum dos indivíduos do sujeito em formação (lugar dos dominados e dominantes) em nossa sociedade. Mesmo quando, aparentemente, age contra o sistema, o psicólogo milita por mudanças no ambiente escolar a fim de torná-lo menos pernicioso e desigual. Percebemos que essas medidas são paliativas e sanam problemas momentâneos, tais medidas não são aprofundadas a fim de transformar o ambiente e possibilitar o questionamento da educação. Suas ações no final sempre parecem contribuir para a manutenção do Capital através da educação, perpetuando a dominação e os privilégios das classes dominantes, reproduzindo valores e regras de uma sociedade individualista, competitiva, consumista e superficial.

Assim, os valores de uma sociedade de classes (competitividade, moralidade, bondade, virtude, espírito trabalhador, amor, cooperação etc.) são repassadas ou pouco questionadas ao serem associadas aos sujeitos “normais”, o que só reforça o indi-

vidualismo, os valores burgueses e religiosos e compõem um sujeito a-histórico – os sujeitos que não se enquadram nessas categorias serão classificados como problemáticos, anormais, antissociais.

Castoriadis (1987) afirma que, a menos que se ignore integralmente o que é psique e o que é sociedade, é impossível desconhecer que o indivíduo social não se desenvolve como uma planta, mas é criado-fabricado pela sociedade, e isso sempre mediante uma ruptura violenta daquilo que é o estado primário da psique e suas exigências. E uma instituição social, sob uma forma ou outra, sempre será responsável por isso. Portanto, quando um aluno não compactua, ou ainda não se encaixa com o modelo educacional estabelecido ele é “patologizado”, excluído, desestruturado, fracassado – é o mal em pessoa, é aquele que não nasceu com os valores da sociedade.

A defesa alienante desse tipo de psicologia se descompromete com uma possível educação consciente e transformadora. Esse tipo de ação individualiza os processos de aprendizagem, reforça ideologias neoliberais, reforça a colonização dos costumes, defende a neutralidade da cultura europeia.

Entretanto, defendemos a ideia de que devemos lutar pela reformulação da identidade do psicólogo escolar junto a escola. Para tanto, devemos nos concentrar no equacionamento de algumas indagações que reforçam posturas conservadoras e mantenedoras de uma função alienante e acrítica da psicologia escolar. A partir dessa equação podemos encontrar indicações que nos orientem a uma intervenção educativa e psicológica mais comprometida com a transformação política e social da escola em prol de uma educação que desenvolva a autonomia e a criticidade dos sujeitos envolvidos no processo educativo (alunos, pais, professores, comunidade).

Portanto, a fim de estabelecer alicerces que possibilitem novas formas de pensar a atuação do psicólogo escolar em sua busca por uma identidade social mais comprometida pela transformação da sociedade, pela autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo, no compromisso com a transformação social da educação e, quiçá, na autogestão da escola enquanto instituição comprometida com a democracia, com novos saberes e na busca por novas modalidades do conhecimento mais crítico. Diante disso, perguntamos: como o psicólogo escolar pode estabelecer ações críticas comprometidas com estas questões?

Psicologia escolar decolonial: possibilidades e sentidos

Os estudos críticos sobre a escola durante as últimas décadas do último século geraram um corpo de conhecimentos que aponta para novos modos de atuação do

psicólogo neste espaço. Para Sawaia (2002), as intervenções críticas do psicólogo nas escolas em uma perspectiva crítica voltaram-se para a abertura de “espaços de fala” entre alunos e professores, visando explicitar as contradições das práticas, concepções e relações educacionais, e sugerir práticas alternativas (Sawaia, 2002).

Dessa forma, queremos pontuar que a atuação do psicólogo diante dos problemas escolares não deve focar apenas no objeto da queixa, na individualização da culpa dos problemas escolares, geralmente focado na figura do aluno. Haveria, desse modo, uma mudança de um paradigma de atuação da psicologia centralizada no aluno para outra centrada em tudo que engloba os processos escolares. A primeira versão não considera a escola como instituição social que é influenciada pela sociedade e reproduz as contradições da sociedade, tais como uma sociedade classista que privilegia o aluno que tem mais acesso à cultura burguesa, racista que trata algumas pessoas como cidadãos de segunda classe, misógina que trata as mulheres com desdenho e preconceito. A segunda concebe as dificuldades de aprendizagem da educação das crianças como resultado de políticas educativas ineficientes que desconsideram o saber popular, significativo e excluem aqueles que não se adaptam ao mundo do consumo, que vivem sob condições econômicas desiguais que barram pessoas de terem acesso a bens culturais burgueses (estes valorizados pelo capital) e vivem sob o domínio de um mundo que patologiza quem não se encaixa no padrão de normalidade moldada pela cultura capitalista.

Dessa forma, por mais que exista avanço no desenvolvimento social, político e educacional em nosso país há também, paradoxalmente, ações condenatórias, excludentes, patologizantes no campo educacional que, ainda, se estruturam alienadamente em posturas conservadoras, culturais e que servem de interesse para uma determinada classe social. Neste campo a Psicologia ao pactuar com a pedagogia Escolanovista contribui muito.

A proposta neste texto está sendo repensar uma psicologia escolar por meio da perspectiva decolonial, ou seja, uma postura crítica de um psicólogo no ambiente escolar, imbricado com os parâmetros históricos, sociais e questionador dos processos colonizadores que envolvem a educação brasileira.

Na contemporaneidade vemos que a estética da sensibilidade e a psicologia escolar se mostram como mecanismos aliados a essa forma de colonização da subjetividade, dos afetos, das emoções, do pensar e dos sentidos que contribuem para a manutenção de uma sociedade de consumo cuja intenção é de manter do status quo sem salvaguardar críticas aos processos colonizadores ocorridos e, que ainda, ocorrem legitimados pela colonialidade.

Em uma sociedade capitalista a produtividade, o consumo, a dicotomia, a razão se distanciam do sentir-pensar cindindo o que é do campo do sentir e do campo do saber. Mignolo (2010) utilizou a expressão *visión del mundo* para o qual “el concepto de ‘visión’ es privilegiado en la epistemología occidental. Al serlo, bloqueó los afectos y los campos sensoriales, uno sólo de los cuales es la visión” (Mignolo, 2010, p. 31).

As finalidades do processo educativo em uma perspectiva crítica devem evocar a emancipação, a libertação, a sensibilidade e a humanização do ser humano. Porém, a educação nas sociedades neoliberais tem uma relação intrínseca com o poder político, econômico, valores ocidentais, ideológico, com o consumismo e, por isso, tem lugar privilegiado para a imposição da cultura e da ideologia dominante.

A colonialidade do saber se dá por meio da defesa e da prescrição do conhecimento acadêmico ocidental europeu e estadunidense e pela rejeição do saber de povos originários, escravizados e popular. Afinal, é no âmbito epistemológico que a colonialidade enaltece sua dominação, reduzindo e selecionando conhecimentos, validando alguns e excluindo outros, impossibilitando o emergir de outras perspectivas epistemológicas. Essas características que foram engendradas e articuladas pelos colonizadores propiciaram “[...] a dupla modernidade/colonialidade (que) historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, negação, subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista” (Walsh, 2009, p. 16).

Assim, pensar em uma perspectiva decolonial pela psicologia escolar passa, necessariamente, pela revisão da educação vigente, passa pela defesa de uma ação educativa decolonial. Walsh (2013, p. 64) diz que

[...] se puede entender lo pedagógico de lo decolonial, por una parte [...], como metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s) colonización.

Ao menosprezar os saberes que foram subalternizados consequentemente os seres humanos portadores desses saberes também foram. Essa subalternização e o aniquilamento representam uma estratégia colonial para a imposição da cultura europeia-ocidental, dos seus valores e do seu paradigma epistemológico.

Historicamente, a colonização não foi apenas um movimento violento de construção da ordem burguesa através dos recursos monetários (ouro e prata), recursos

naturais (madeira, tabaco, açúcar, café etc.) e força de trabalho (negros e indígenas). A colonização foi também um processo subjetivo que edificou a consciência burguesa ao mesmo tempo que inferiorizou a imagem do Outro. O movimento de constituição da consciência moderna envolveu um processo subjetivo. A colonização é em si da origem da subjetividade, a forma moderna de relacionamento subjetivo-simbólico, matriz formal da consciência burguesa.

Eis aqui o ponto central que tange a teoria decolonial: a estética da sensibilidade e a psicologia escolar. Sendo a estética da sensibilidade o próprio processo de subjetivação, poderíamos dizer que a estética da sensibilidade pode ser não só a conformação das subjetividades aos *modus operandi*, mas sim, a renovação das subjetivações humanas dos aspectos sensíveis da alteridade, da conscientização de uma educação humanizadora, emancipatória, de descolonização nos processos de ensino-aprendizagem e de se fazer docente/ discente.

A psicologia escolar decolonial ao operar dentro de uma instituição moderna (instituidora de valores coloniais) tem limites para atuar de forma crítica e emancipatória. Daí a necessidade de buscarmos frestas dentro da escola e desenvolvermos reflexões decoloniais em diálogo com os saberes educacionais e psicológicos.

Podemos notar que a educação acrítica, oriunda do projeto moderno e colonizador, se mantém até hoje. Porém, não daria mais para acreditar nos marcos pretensamente emancipatórios da modernidade esclarecida, pois para conceder liberdade e universalidade ao sujeito foi preciso reprimir e particularizar, discriminar aqueles que não cabem nesse invólucro abstrato. A psicologia escolar, se atuando em uma posição sem as críticas a esse modelo opressivo, corrobora para a naturalização do fracasso da educação, individualizando os problemas e patologizando, segregando e descartando educandos que não se encaixam no processo colonizador.

Santos (2020) aponta que o saber das epistemologias do Sul diz respeito às “desaprendizagens” e aprendizagens necessárias para construir artesanalmente ações libertadoras. É necessário, portanto, desaprender muito do que a Ciência Moderna, do Norte Global, nos aponta sobre o que é Ciência, qual é seu objeto e quais são os saberes adequados ou não no processo educativo, para poder escutar e aprender com os subalternizados.

Ao passo que também não é possível descartar tudo o que foi introduzido pela educação na Modernidade, já que nos estruturamos e transitamos em um mundo reconhecidamente ocidentalizado e que todos fomos impactados pelo colonialismo (e continuamos sendo afetados pela colonialidade), devemos nos esquadriñar cuidado-

samente em reflexões que nos levem a um questionamento do pensador conversador.

Uma alternativa possível a esse pensamento colonizador é a de produzir uma atitude decolonial ou giro decolonial. Para tanto, temos que nos distanciar dos imperativos e normas impostos aos condenados, que buscam mantê-lo separados de si mesmos, ou seja, que os mantêm alienados de sua própria subjetividade. Essa discussão é de suma importância no campo da Psicologia.

Fanon (2020), Kilomba (2019) e apontam “atitudes mentais” que os negros adotam em face à civilização colonizadora branca e que os levam a diversos tipos de sofrimento psíquico, tais como alienação, negação das próprias origens, violências sexuais, segregação, culpa, ódio. O giro decolonial configurar-se-ia como uma resistência epistemológica, ontológica e ética e poderia ser uma ferramenta útil para repensarmos uma educação comprometida com a decolonialidade. Fanon (2020) propõe uma ruptura com a atitude moderno/colonial que é predominante nas ciências brancas e europeias, das quais a escola e a universidade são frutos. O pensador propõe uma atitude decolonial, já que enquanto o método define a relação entre sujeito e objeto, a atitude se refere a reorientação do sujeito em relação ao saber, poder e ser.

A partir do giro decolonial, o condenado emergiria como pensador, criador e ativista e com formação de comunidades que se juntariam à luta pela decolonização como um projeto inacabado. Nesse sentido, o ativismo decolonial existiria dentro do pensamento, da criação, das formas de ser, de expressar a própria religiosidade, bem como na discussão de estratégias para mudar instituições específicas da sociedade. Além disso, seria um projeto coletivo, que visaria ao “construir junto”.

A teoria decolonial suscita um novo modo de pensar e agir, a partir do que temos hoje. Não é esquecer o passado, e nem aceitar de pronto o presente, mas sim, a partir de tudo isso, reinventar, resignificar, ser insurgente nas propostas psicológicas e educacionais.

A estética da sensibilidade poderia ser pensada, agora, numa estética aliada a uma psicologia escolar libertária que seja sensível às lutas dos movimentos sociais, sensíveis às condições de colonialidade ainda existentes, e que se reinvente numa nova estética psicológica e educacional, numa nova modalidade de sentir e pensar na e para educação.

Mignolo nos lembra em seu artigo “*Aisthesis Decolonial*” (2010) que a palavra estética deriva do vocábulo grego antigo *aisthesis* (αἴσθησις), que significa sensação. “A partir del siglo XVII, el concepto *aisthesis* se restringe, y de ahí en adelante pasará a significar “sensación de lo bello”. Nace así la estética como teoría, y el concepto de arte

como prática” (Mignolo, 2010, p. 13). E os valores de um grupo particular, no caso, as elites europeias, reivindicam o estatuto de universal.

Esta operación cognitiva constituyó, nada más y nada menos, la colonización de la *aesthesis* por la estética; puesto que si *aesthesis* es un fenómeno común a todos los organismos vivientes con sistema nervioso, la estética es una versión o teoría particular de tales sensaciones relacionadas con la belleza (Mignolo, 2010, p. 14).

Com o passar do tempo ela adquire uma roupagem limitadora, atrelando-se ao conceito de belo (padronizado e a ser consumido), ditando normas para a criação artística, selecionando para legitimação o que é ou não arte de acordo com os juízos elaborados pelas elites. É a esse fenômeno que Mignolo vai chamar de “colonização da *aesthesis*” que se origina do propósito da universalização de uma forma padrão de pensar, da imposição de valores de determinados grupos ao resto da humanidade.

De acordo com Tlostanova (2011), a ideia de se ter uma universalidade é uma estratégia colonial para reprimir as subjetividades locais. A estética europeia colonizou a *aesthesis*, impondo regras e padrões sobre o que deve ser considerado belo e o feio, reprimindo construções culturais. E “[...] la estética occidental hegemónica, que codificó sus modos de sentir y percibir como los únicos verdaderos y aceptables”, precisa ser transposta.

A estética decolonial, “no cuestiona meramente lo que es lo sublime y bello, sino también quién es la persona que juzga, cómo y bajo qué factores su subjetividad y gusto han sido formados y por qué tiene o no derecho a emitir juicios estéticos universales” (Tlostanova, 2011, p. 28)

Tem-se na estética decolonial uma insurgência, um contrapoder, um ato de resistência que visa à formação de subjetividades decoloniais. E como entendemos que o mundo em que vivemos é construído pelos próprios sujeitos que o constroem; e trabalhamos para dias melhores na humanidade onde tenhamos resguardada nossa igualdade justamente por sermos diferentes, consideramos a decolonização da estética da sensibilidade adjuvante para o pensar de uma psicologia escolar decolonial, uma urgência de nosso tempo, e vê-se nisto o real sentido do que deveria ser a definição e a função da estética da sensibilidade para uma educação.

A estética da sensibilidade, como apontamos anteriormente, está implicada em conformação das subjetividades para atender a demanda da sociedade contemporânea, uma subjetividade plástica, moldável, adaptável, imaterial, flexível, a serviço do status quo, a serviço do Capital. E o que seria, portanto, a estética da sensibilidade para

uma psicologia escolar decolonial? Seria uma insurgência, um contrapoder, um ato de resistência e ruptura que visa à formação de subjetividades decoloniais consciente dos processos colonizadores da educação, sensível às mazelas sociais que se vive por causa do colonialismo e da sua consequente colonialidade.

A psicologia escolar decolonial deve atuar de forma radical e afetar a formação do sujeito nos campos da moral, ética, trabalho prático, criação intelectual e artística, afetividade, sensibilidade, emoção etc. Essa ação deve buscar desenvolver homens que se afirmem historicamente, que reconhecem sua liberdade e submetem as relações sociais ao controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e que superem a mesquinhez, o individualismo, o consumismo desenfreado e os preconceitos da vida social burguesa.

Nesta perspectiva a psicologia escolar decolonial age para desenvolver sujeitos que se definem pela sua abertura e vontade de conhecer, dominar, gostar de coisas, pessoas, de conhecer a realidade. O sujeito se definirá não precisamente pela riqueza daquilo que o satisfazer, mas pela riqueza daquilo que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e essencial ao seu ser: a realidade externa, natural e social criada pela história da humanidade em interseccionalidade com a natureza.

A psicologia decolonial poderia ter um papel fundamental para a construção de novas sociabilidades, mais democráticas e justas, afetivas e solidárias, fortalecendo para tanto as forças progressistas que favoreciam a autonomização, o compromisso social e o vínculo histórico com saberes populares e nativos e o anúncio de um novo horizonte de vida social. Isso se daria mediante o processo de transição da massa para povo, do indivíduo adaptado e imerso em sua realidade cotidiana para o sujeito crítico e integrado à sua realidade histórica vivida cotidianamente, de um tipo de consciência mais intransitivo e mágico para um tipo mais transitivo e crítico, dialógico. Nesse sentido, segundo Freitas (2007), a educação popular facilita os processos de conscientização e participação das pessoas envolvidas nesse processo. A educação popular atua, portanto, para (trans)formar sujeitos ativos, sujeitos de práxis coletivas transformadoras e libertadoras. Aqui, a alfabetização de adultos, por exemplo, não se trataria apenas de otimizar e efetivar as habilidades básicas de leitura e escrita de signos (fonemas e grafemas) de um dado sistema linguístico, mas acima de tudo figuraria como uma alfabetização política, em que os educandos desenvolveriam suas habilidades de ler, compreender e transformar o mundo em que vivem.

A psicologia escolar decolonial estaria a favor da modulação das subjetividades sensíveis às causas das minorias, populares, nativas e conscientes da história de violência e selvageria do colonialismo, sensíveis às culturas e costumes dos povos que fo-

ram marginalizados, excluídos, e cúmplice de muitos povos que ainda resistem, ainda que arduamente, a todo o processo de “civilização”.

Referências

BRASIL. **Resolução CEB n. 3 de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>, 1998.

CASASSUS, Juan. A Reforma Educação na América Latina no Contexto da Globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005. p. 50-62.

DE OLIVEIRA, Fábio Porto *et al.* Psicologia comunitária e educação libertadora. **Psicologia: teoria e prática**, v. 10, n. 2, p. 147-161, 2008.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-40, 2001.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

GOLDENSTEIN, M. S. **A Exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos**. São Paulo: FCC, 1986.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde: nêmesis da medicina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

KILOMBA, G. **Memórias de plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução: J. Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública. In: A. M. Machado & M. P. R. Souza (Org.), **Psicologia da Educação: em busca de novos rumos** (p. 93-106). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Trad. C. Magro e V. Paredes. Belo Horizonte: UFMG. 2006.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. **Psicologia escolar: teorias críticas**, n. 14-77, 2003.

MIGNOLO, W. **Desobediência epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad**. Buenos Aires: Del Signo. 2010.

MOYSÉS, M. A. **A institucionalização invisível - crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A. **Novas capturas, antigos diagnósticos da era dos transtornos: memórias do II seminário internacional educação medicalizada: dislexia, TDAH e outros supostos transtornos** (pp.

41-64). Campinas: Mercado de Letras, 2013.

PATTO, M. H. S. **A Produção do fracasso da Educação**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SANTOS, B. S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAWAIA, B. **As Artimanhas da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAWAIA, B. Comunidade: a apropriação científica de um conceito tão antigo quanto a humanidade. In: CAMPOS, R. **Psicologia Social Comunitária**: da solidariedade à autonomia, Petrópolis: Vozes, 1998, p. 54-80.

SILVA, M.C.B. da. **Estética da sensibilidade**: a arte do sentirpensar e corazonar em educação. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 150p. 2021.

TLOSTANOVA, M. La Aesthesis Trans-Moderna en La Zona Fronteriza Eurasiática y el Anti-Sublime Decolonial. Calle 14. **Revista de Investigación en el campo del Arte**. Volume 5, número 6. Jan-Junio de 2011.

TORRES, F. R. **A estética da sensibilidade nas diretrizes curriculares nacionais**. 2011. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, 2011.

TROJAN, R.M. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 425-443, maio/ago. 2004.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Recebido em: 14 de fevereiro de 2023

Aprovado em: 14 de outubro de 2023