



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Genilene Raquel de Alcântara Maragno Molina

PSICOLOGIA ESCOLAR E SUBJETIVIDADE
Articulando abordagem teórica e prática profissional

Brasília

2022

Genilene Raquel de Alcântara Maragno Molina

PSICOLOGIA ESCOLAR E SUBJETIVIDADE

Articulando abordagem teórica e prática profissional

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito obrigatório para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cristina Massot Madeira-Coelho

Brasília

2022

Alcântara, Raquel de.

PSICOLOGIA ESCOLAR E SUBJETIVIDADE: Articulando abordagem teórica e prática profissional / Genilene Raquel de Alcântara Maragno Molina; orientadora Cristina Massot Madeira-Coelho. -- Brasília, 2022. 157 p.

Tese (Doutorado – Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Psicologia Escolar. 2. Subjetividade. 3. Sujeito. 4. Personalização do conhecimento. 5. Recursos subjetivos. I. Madeira-Coelho, Cristina Massot, orient. II. Título.

Genilene Raquel de Alcântara Maragno Molina

PSICOLOGIA ESCOLAR E SUBJETIVIDADE

Articulando abordagem teórica e prática profissional

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Cristina Massot Madeira-Coelho
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Raquel Souza Lobo Guzzo
Pontífica Universidade Católica de Campinas

Alexandra Ayach Anache
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof^a. Dra. Albertina Mitjans Martínez
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Prof^a. Dra. Maristela Rossato
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

DEDICATÓRIA

À memória de Fernando González Rey, meu grande mestre que, com sua inteligência, e sensibilidade, criou uma teoria para tornar melhor a vida das pessoas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, soberano e autor da vida, que me inspirou e me concedeu saúde para realizar este projeto.

Ao meu eterno mestre Professor Fernando González Rey que me recebeu como sua orientanda na fase mais difícil de sua vida; meu afeto e gratidão pela oportunidade da convivência, das muitas aprendizagens, reflexões e experiências vividas juntos; pelas palestras e aulas que ministrou nos cursos que coordeno no Unieuro. Seu carinho, atenção e confiança ficarão para sempre em minha memória. Obrigada por nos deixar um legado tão lindo que faz diferença na vida de muitas pessoas.

A minha querida Professora Cristina Coelho, por me apoiar como orientadora da minha pesquisa, mesmo eu ainda vivendo a dor e o sofrimento pela partida do Professor Fernando. Seu afeto e confiança me conquistaram e me fizeram acreditar novamente na caminhada.

A minha grande amiga Professora Albertina, meu exemplo de vida, com suas palavras de incentivo, encorajamento, carinho, atenção e amor. Serei eternamente grata pela sua presença marcante em minha vida e levarei sempre na minha memória todos os seus ensinamentos.

À querida professora Maristela Rossato que prontamente me recebeu quando eu estava órfã de orientador. Jamais me esquecerei do seu apoio e carinho naquele momento difícil.

À banca examinadora desta tese de doutorado, Professoras Raquel Guzzo, Alexandra Anache, Albertina Mitjans e Maristela Rossato, minha eterna gratidão.

Aos demais professores da Faculdade de Educação e do Departamento de Psicologia pela excelência das aulas e ensinamentos.

A minha mãe, mulher sábia, virtuosa, determinada, que foi capaz de superar todas as adversidades da vida, graças à sua determinação, fé e coragem.

Ao meu esposo Rogério pelo companheirismo, paciência e amor demonstrados ao longo desta caminhada. Seu cuidado, atenção e dedicação a nossa casa e família deixou o meu coração leve e sereno para cuidar dos meus estudos. Devo essa conquista também à você que sempre me incentivou e apoiou em tudo.

Aos meus filhos Mayra, André e Valter, o meu muito obrigada pelas inúmeras palavras de carinho, amor e cuidado ao longo destes anos. Tudo que sou também devo a vocês. Ao meu querido Matheus, obrigada pela preciosidade da sua presença que traz serenidade as nossas vidas.

Às minhas noras Suzane e Rayane e ao meu genro Claudio pela presença de vocês em nossas vidas e na vida dos meus filhos.

À Catherine, Júlia, Felipe, Fabrício, Nick, Bruna e Mariana, obrigada pelos inúmeros momentos de alegria, descontração e amor vividos em família.

As minhas amadas irmãs Marcia e Marina e meu irmão Carlos por existirem na minha vida.

As minhas tias Otávia e Maria e tio José, pelo exemplo que sempre foram na minha vida.

Às amigas Xênia, Débora, Fátima, Raphaela pelos momentos agradáveis que vivemos juntas trocando confidências ou compartilhando experiências de trabalho.

Ao meu amigo Jhonatas e família pelas orações e apoio.

Minha homenagem especial à amiga Gercira pelo seu exemplo de vida, amor e carinho à família e amigos. Jamais me esquecerei de sua filha, nossa querida Glaucia, que sempre nos encantou com sua presença e com suas músicas e este ano nos deixou para viver junto com Deus.

Minha homenagem especial às queridas Edigrês e Cleoni, amigas e colegas de trabalho na pós-graduação que também deixaram muita saudade ao partirem desta vida.

Ao querido amigo Daniel Goulart, o meu muito obrigada pela parceria em projetos comuns e pelos bons momentos compartilhando experiências. Também sou muito

orgulhosa de tudo que realizamos juntos e feliz por tudo que ainda poderemos realizar.

As minhas parceiras da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem de Samambaia pelas experiências compartilhadas e muitos aprendizados conquistados ao longo da formação continuada em serviço.

Por fim, meu agradecimento especial a minha querida colaboradora da pesquisa que me brindou com suas lindas contribuições de vida profissional, tornando possível esta conquista do doutorado. Agradeço a Deus por sua vida, pela sua dedicação e compromisso com a Psicologia Escolar.

RESUMO

Nas últimas décadas muito se tem debatido sobre a necessidade de mudanças nas práticas da Psicologia Escolar, como alternativa a um modelo individualista e reducionista dominante por longos anos neste campo de atuação. Apesar da vasta literatura desta área sinalizando caminhos alternativos, desenvolver o trabalho no contrafluxo desta tendência ainda tem sido um desafio para muitos(as) psicólogos(as) escolares. Sendo assim, a presente tese de doutorado teve como objetivo compreender a configuração subjetiva da profissionalidade de uma psicóloga escolar, em sua relação com as práticas da Psicologia Escolar, com vistas a contribuir com reflexões que favoreçam novas compreensões sobre esta área. Para tanto, o estudo foi ancorado na Teoria da Subjetividade Cultural-Histórica, na Epistemologia Qualitativa e no Método Construtivo-Interpretativo. A pesquisa foi desenvolvida ao longo de um ano, por meio de um estudo de caso com uma psicóloga escolar atuante no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A construção interpretativa envolve quatro núcleos que contribuíram para a elaboração do modelo teórico que permitiu a proposição da tese de que, a atuação de psicólogo(a) escolar na perspectiva ampla e abrangente requer, não somente a presença de uma concepção contra-hegemônica, e de conhecimentos teóricos e operacionais, mas, também, a emergência de recursos subjetivos favorecedores de novas produções subjetivas que contribuam com a constituição da profissionalidade. Considera-se que tais produções subjetivas podem ser geradas em espaços de formação fundamentada em teoria que se articule à compreensão da formação profissional como processos subjetivos.

Palavras-Chaves: Psicologia Escolar. Subjetividade. Sujeito. Personalização do conhecimento. Recursos subjetivos.

ABSTRACT

In the last decades there has been much debate about the need for changes in the practices of School Psychology, as an alternative to an individualist and reductionist model dominant for many years in this field of activity. Despite the vast literature in this area signaling alternative paths, to develop work in the counterflow of this trend has still been a challenge for many school psychologists. Therefore, the present doctoral thesis aimed to understand the subjective configuration of the professionalism of a school psychologist, in its relationship with the practices of School Psychology, in order to contribute with reflections that favor new understandings about this area. For that end, the study was anchored in the Theory of Cultural-Historical Subjectivity, in Qualitative Epistemology and in the Constructive-Interpretive Method. The research was developed over a year, through a case study with a school psychologist working in the Specialized Learning Support Service of the Federal District Education Department. The interpretative construction involves four nuclei that contributed to the elaboration of the theoretical model that allowed the proposition of the thesis that the performance of the school psychologist in a broad and comprehensive perspective requires, not only the presence of a counter-hegemonic conception and theoretical and operational knowledge, but also the emergence of subjective resources that favor new subjective productions that contribute to the constitution of the professionalism. It is considered that such subjective productions can be generated in training spaces based on theory that articulates with the understanding of professional qualification as subjective processes.

Keywords: School Psychology. Subjectivity. Subject. Personalization of knowledge. Subjective resources.

RESUMEN

En las últimas décadas, mucho se ha debatido sobre la necesidad de cambios en las prácticas de la Psicología Escolar, como alternativa a un modelo individualista y reduccionista que ha sido dominante durante muchos años en este campo. A pesar de la vasta literatura en esta área que indica caminos alternativos, desarrollar un trabajo contra corriente de esta tendencia sigue siendo un desafío para muchos psicólogos escolares. Por lo tanto, esta tesis doctoral tuvo como objetivo comprender la configuración subjetiva de la profesionalidad de un psicólogo escolar, en su relación con las prácticas de la Psicología Escolar, con el fin de contribuir con reflexiones que favorezcan nuevas comprensiones sobre esta área. Por lo tanto, el estudio se basó en la Teoría de la Subjetividad Cultural-Histórica, en la Epistemología Cualitativa y en el Método Constructivo-Interpretativo. La investigación se llevó a cabo durante un año, a través de un estudio de caso con una psicóloga escolar que trabaja en el Servicio de Apoyo al Aprendizaje Especializado, de la Secretaría de Educación del Distrito Federal. La construcción interpretativa involucra cuatro núcleos que contribuyeron a la elaboración del modelo teórico que permitió elaborar la tesis de que, la actuación de un psicólogo escolar en la perspectiva amplia y comprensiva requiere, no sólo la presencia de una concepción contrahegemónica, y de conocimientos teóricos y operativos, pero también la emergencia de recursos subjetivos que favorecen nuevas producciones subjetivas que contribuyen a la constitución de la profesionalidad. Se considera que tales producciones subjetivas pueden generarse en los espacios de formación a partir de una teoría que articule la comprensión de la formación profesional en la condición de ser procesos subjetivos.

Palabras-clave: Psicología Escolar. Subjetividad. Sujeto. Personalización del conocimiento. Recursos subjetivos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Objetivos.....	21
1 O CONTEXTO DAS PRÁTICAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR.....	22
2. A TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA	37
3 BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	45
3.1 Considerações iniciais.....	45
3.2 A Epistemologia Qualitativa e o Método Construtivo-Interpretativo.....	47
3.3 O cenário social da pesquisa, caracterização dos participantes e o local da pesquisa.....	51
3.4 Caracterização dos instrumentos da pesquisa.....	54
4. CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	60
Núcleo 1: Sentidos subjetivos favorecedores da escolha da profissão.....	63
Núcleo 2: Sentidos subjetivos produzidos no início da carreira profissional de Claudia e a expressão da Psicologia Escolar em sua configuração subjetiva.....	68
Núcleo 3: A emergência de sujeito de Claudia	78
Núcleo 4: Práticas da Psicologia Escolar inovadoras desenvolvidas por Claudia....	94
5 PRINCIPAIS CONSTRUÇÕES INTERPRETATIVAS, O MODELO TEÓRICO, A TESE E A PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE AS PRÁTICAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR	111
5.1 Principais construções interpretativas sobre o caso de Claudia.....	111
5.2 O modelo teórico e a Tese.....	117

5.3 Produção teórica sobre as práticas da Psicologia Escolar com base no estudo das configurações subjetivas da profissionalidade de Claudia.....	119
5.3.1 Sistema de Ações Profissionais no contexto Institucional Escolar.....	120
5.3.2 Formação continuada em serviço.....	135
5.4 Considerações finais.....	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	142
APÊNDICES.....	152

INTRODUÇÃO

Entre os diferentes temas da Psicologia Escolar e Educacional¹ que foram alvo de importantes estudos e pesquisas ao longo das últimas décadas², a formação, a atuação e as políticas públicas voltadas para esta área foram, e ainda continuam sendo, focos de grande interesse dos estudiosos(as). De modo geral, a literatura mostra a existência de inúmeros desafios a serem enfrentados, seja no que se refere às práticas ainda fundamentadas em princípios reducionistas que denotam pouco compromisso ético, político e social com o desenvolvimento humano; seja na luta a favor das mudanças ainda imprescindíveis no cenário da formação inicial e continuada, como, também, nas conquistas das políticas necessárias à consolidação da Psicologia em sua relação com a Educação.

Os quatro Eixos contemplados nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica (2019), elaborados para subsidiar o trabalho dos(as) profissionais da Psicologia Escolar, fornecem diretrizes que intentam promover “[...] novos olhares e possíveis práticas diante da realidade identificada nesse contexto de atuação”. (CFP, 2019, p. 21). Conforme destacado no Eixo 4, ‘Desafios para a Prática de Psicóloga(o)’, a produção de subjetividade é uma dimensão importante a ser considerada na atuação dos(as) profissionais nesta área, ressaltando a relevância em considerar essa dimensão sem reduzi-la a uma perspectiva individualizante, o que torna necessário o afastamento do modelo clínico-assistencial para esta atuação.

¹ “A Psicologia Educacional pode ser classificada como a subárea da Psicologia que tem por finalidade estudar os fenômenos psicológicos que compõem o processo educacional. Já a Psicologia Escolar se caracteriza pela prática profissional no processo escolar, isto é, pela atuação na escola e nas relações intrínsecas ao ambiente estudantil baseada no arcabouço teórico da Psicologia da Educação, além de outras áreas do conhecimento. A união entre a produção de conhecimento na área e a prática caracterizam o Psicólogo Escolar e Educacional” (NEGREIROS, 2021, p. 132).

² Autores que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional: Andaló (1984); Souza (1996, 2009); Novaes (1992, 1996, 2001, 2002); (Wechsler (1996); Patto (1997); (Machado & Proença (1997, 1999, 2000, 2001, 2004, 2008,); Guzzo (1996,1999, 2002, 2007, 2008, 2011, 2012, 2014, 2015); Weschler (1996, 2001); Guzzo,et al (2001);Gomes (2002); Mitjáns Martínez (1996, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2010, 2017, 2020); Maluff (1994, 2003); Meira (2002); Marinho-Araújo (2003, 2010, 2015); Marinho-Araújo e Almeida (2005, 2011); Almeida (2001, 2003); Meira (2000, 2002, 2003); Del Prette (2001, 2008); Almeida (2003); Machado (2003); Machado e Souza (2004); Silva (2005); Campos (2007); Souza (2007, 2016); Dazzani, Souza (2016); Souza & Dugnani (2014, 2016); (Neves & Almeida (2003, 2010), Tanamachi (2000, 2003); Pedtroni (2013); Mitjáns Martínez & Gonzalez Rey (2017); Souza, et al (2018); entre outros.

Sobre os desafios para o cotidiano do(a) psicólogo(a) na escola, com foco na questão do método, Guzzo et al (2016, p. 23) levantam questionamentos e hipótese muito interessantes, assim apresentados:

[...] por que ainda ouvimos, dentro da escola, os clamores por uma Psicologia diagnóstica, tradicional, remediativa e clínica? Por que, muitas vezes, não conseguimos responder às perguntas sobre qual é, e como fazemos, a nossa contraproposta? Nossa hipótese é a de que, concomitantemente à importante tarefa de reafirmação da postura política que nos constitui no contrafluxo da psicologia hegemônica, é preciso esclarecer as nuances da teoria e da prática que temos anunciado como alternativas, enfatizando a conduta metodológica que a fundamenta e que deve ser expressa por meio de ações coerentes dentro da escola. Isso porque uma prática que não traga em si a teoria que a propôs, acaba por propagar as teorias dominantes.

Alinhada a essa importante reflexão das autoras, e ao reconhecimento da produção subjetiva como dimensão a ser considerada nos desafios impostos por este contexto de trabalho, conforme apontado nas Referências Técnicas, busco com esta tese de doutorado contribuir com reflexões que visam a compreensão de nuances constitutivas das práticas da Psicologia Escolar voltadas para a Educação Básica. Para tanto, o aporte teórico, epistemológico e metodológico de González Rey (1997, 2003, 2013, 2016, 2017) foi escolhido para fundamentar o estudo, pelo reconhecimento da capacidade deste corpo teórico tornar inteligíveis produções da dimensão subjetiva, que por esta perspectiva não são consideradas de forma fragmentada.

A opção pela realização deste estudo tem grande relação com minhas experiências vividas nos diversos contextos educacionais, principalmente, as relacionadas ao trabalho desenvolvido junto aos(as) estudantes da educação pública do Distrito Federal, estigmatizados(as) pelas suas condições escolares. Trata-se de experiências relacionadas, mais especificamente, às práticas de acompanhamento destes(as) estudantes por pedagogos(as) e psicólogos(as) escolares do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)³, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Isso me motivou a ingressar no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e, mais especificamente, no Doutorado sob a orientação do próprio autor do corpo teórico

³ Serviço instituído na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, que se constitui de uma equipe multidisciplinar, composta por pedagogo(a) e psicólogo(a), e tem como objetivo contribuir para a superação das dificuldades no processo de escolarização dos(as) estudantes.

escolhido, com o desejo de produzir inteligibilidade⁴ sobre os processos mencionados.

Meu interesse partiu da percepção da grande tendência de alguns profissionais, da Psicologia Escolar, em buscar compreender os fenômenos envolvidos no processo de escolarização dos estudantes, desconsiderando a complexidade envolvida neste processo. Isso me mobilizou à busca de conhecimentos que pudessem contribuir com a transformação de uma realidade que, muitas vezes, esteve atrelada às práticas da Psicologia Escolar desde uma perspectiva hegemônica. Com esse propósito iniciei minhas reflexões apresentando brevemente um recorte das minhas experiências vividas no contexto escolar, principalmente junto ao SEAA, da SEEDF, apresentando, nessa explanação, minha justificativa pessoal, teórica e social para a realização do presente estudo.

Ao ingressar na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assumi uma coordenação regional do SEAA, que tem como objetivo “promover a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de intervenções avaliativas, preventivas e institucionais [...]”. (GDF, 2010, 91). Nesse serviço desenvolvemos uma experiência⁵ no período de 1999 a 2010, junto aos(as) psicólogos(as) e pedagogos(as), com a intenção de implementar metodologia diferenciada como alternativa ao enfoque clínico-biomédico. À época, esse modelo era muito presente nas práticas de alguns profissionais, em que Psicologia fundamentada na ciência positivista era um referencial forte.

Naqueles momentos, as reflexões sobre a complexidade dos contextos, e processos que fundamentavam as dificuldades dos estudantes, eram praticamente inexistentes naquele trabalho, como argumentado em trabalho anterior:

[...] devido a inexistência, na literatura, de um modelo teórico-metodológico de atuação da Psicologia Escolar, os princípios da Psicologia Clínica serviram por muito tempo como referencial para o trabalho que era caracterizado pelo atendimento individualizado ao estudante com queixa de dificuldades de escolarização. Atender a esses estudantes, aplicando testes e tarefas descontextualizados do processo de ensino-aprendizagem e, ainda, sem a devida reflexão

⁴ Qualidade de inteligível, do que se pode entender, compreender, depreender sentido. (DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE, n/p).

⁵ A experiência é apresentada no Livro Dificuldades de Escolarização – Novo enfoque de atuação profissional (ALCÂNTARA & GURGEL, 2013).

sobre questões importantes relacionadas ao contexto escolar, acabava confirmando as concepções medicalizantes e psicologizantes sobre o insucesso do estudante na escola, responsabilizando-o pelo seu fracasso escolar. (ALCÂNTARA & GURGEL, 2013, p. 13).

Deste modo, a crença na existência de uma “doença” que comprometia a aprendizagem contribuía para o baixo investimento pedagógico e, conseqüentemente, para o encaminhamento de muitos(as) estudantes para os consultórios médicos, uma vez que as questões do não aprender eram focalizadas mais na dimensão da saúde do corpo e da mente. Essa situação foi agravada, ainda mais, com a universalização do acesso à educação básica na década de 1980, além da universalização do Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006), sem o necessário investimento do Estado na criação de melhores condições para o aprendizado dos(as) estudantes. É sabido que não basta ampliar a oferta de vagas, é preciso, outrossim, maior investimento na melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, ter o direito à educação violado diz respeito não só à falta de acesso à escola, mas, também, a um precário processo de escolarização. Esse contexto pode estar igualmente relacionado ao acúmulo de problemas complexos que podem vir a afetar, de maneira contundente, o futuro dessas crianças, por ser a educação um instrumento que viabiliza a conquista de outros direitos. Logo, tal universalização constitui-se apenas a primeira etapa para a efetividade deste direito, pois, havendo precarização da educação, o processo ensino-aprendizagem e de desenvolvimento das pessoas torna-se completamente prejudicado, tal como expresso nas Referências Técnicas, mencionadas anteriormente, ao retomar a apresentação da 2ª edição deste documento:

Somente com a Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro define a educação como direito básico e universal. Desde então, se reconhece avanços no acesso ao ensino, porém, quanto a sua qualidade os avanços acontecem de forma tímida, e ainda bastante marcados pelos determinantes econômicos, políticos e sociais. (CFP, 2019, p. 9).

De fato, os aspectos mencionados não eram considerados no âmago das discussões pedagógicas tecidas pelos profissionais daquele serviço, pois, não havia a prática de refletir sobre a educação em sua relação íntima com o contexto das políticas econômicas, públicas e sociais. Essa situação contradiz o Eixo 1 -

Dimensão Ético-Política da Atuação da(do) Psicóloga(o) na Educação Básica, das referidas Referências Técnicas:

Não se pode compreender a Educação sem inseri-la no contexto das políticas econômicas, das políticas públicas e das políticas sociais, que lhe dão suporte, sendo fundamental um cuidado especial para que essas terminologias não sejam incorporadas ao cotidiano de trabalho de profissionais em diferentes campos, sem serem compreendidas, analisadas e debatidas. (CFP, 2019, p. 25).

Devido a quase inexistência de reflexões no coletivo das escolas sobre aspectos que favoreciam a exclusão dos(as) estudantes, principalmente, os aspectos que provocavam processos afetivos desfavorecedores da aprendizagem, a busca de soluções simplistas para problemas complexos estava muito presente naquele serviço (ALCÂNTARA & GOULART, 2016). Isso potencializou minhas indagações, tais como: 1. Quais as implicações daquelas práticas para a constituição subjetiva dos estudantes ao serem submetidos a uma atuação que fragmenta os processos humanos? 2. Quais as crenças, valores, princípios e concepções sustentam aquelas práticas? 3. Que mudanças seriam necessárias nas práticas dos(as) profissionais para o favorecimento da aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes?

As reflexões sobre essas questões sinalizaram a necessidade de mudanças no enfoque de atuação, não só no aspecto metodológico, pois, desta forma, o trabalho permaneceria comprometido com a mesma lógica padronizada e normativa, mas sim, para outra perspectiva menos excludente e mais favorável ao desenvolvimento dos(as) estudantes. Logo, com vistas a uma atuação diferenciada, a Teoria Histórico-Cultural de Vigostki foi escolhida como aporte teórico, juntamente com a Teoria da Subjetividade de González Rey, especialmente por ser essa capaz de dar inteligibilidade a fenômenos de natureza tão complexa que requer uma visão plurifacetada. Teles & Loyola (1999, p. 117) afirmam ser fundamental ampliar a visão do(a) investigador(a), quando se tem como objetivo compreender o(a) estudante no contexto complexo de sua configuração subjetiva, o que requer, em suas palavras,

[...] uma forma de pensar complexa, multifacetada, relacional e comunicativa, capaz de abranger tanto o sujeito individual como a subjetividade social. Ou seja, tenta-se, dessa forma, aproximar-se da multidimensionalidade do ser humano enquanto indivíduo simultaneamente produto e ator de um determinado contexto

histórico e social. Pensar nessa multiplicidade e em novas alternativas não é, para nós, apenas dever de pesquisador. É dever ético da psicologia e da pedagogia, sob pena de se perder a perspectiva da complexidade do humano.

Com essa abertura teórica iniciei, junto a outros(as) profissionais, um longo processo de formação contínua, semanalmente, com todos(as) os(as) pedagogos(as) e psicólogos(as) que compunham o serviço, cujo processo, desenvolvido numa perspectiva crítico-propositiva, contribuiu para mudanças nas práticas de alguns(mas) dos(as) que participaram da experiência. Desde então, venho recebendo depoimentos de diversos(as) profissionais relatando suas experiências, tal como exemplificado no depoimento concedido por uma pedagoga participante efetiva na referida formação em serviço:

Estar como pedagoga da equipe me propiciou um entendimento profundo do fazer pedagógico com mais intencionalidade em todos os contextos escolares... Vi que a história não só do aluno é importante, mas a visão que a escola tem tanto do currículo e a maneira de empregá-lo fazem toda a diferença quando queremos incluir a todos. A formação do pedagogo concomitantemente com a sua atuação foi uma imersão profunda na “pedagogia do oprimido”, digo isso porque voltou meu olhar à humanização do outro numa esfera curricular prática do dia a dia do sistema escolar. Podíamos atuar em seis dimensões, as quais minha coordenadora não cansava de nos lembrar nas coletivas e que começou a fazer todo sentido quando aliei esse conhecimento ao funcionamento da Rede de Ensino Público como um organismo vivo, real e pulsante. Aquele fazer do meu dia a dia estava conectado como que numa teia a todas as ações coletivas do outro. O campo de investigação de nossa formação era a nossa prática, e nos momentos de estudo tirávamos nossas dúvidas e com isso víamos com clareza a necessidade de acertar o passo, isso tudo num movimento coletivo contínuo no qual todos nós éramos alimentados e desafiados. A formação foi meu chão, meu barco seguro para exercer minhas atribuições sem titubear nas dimensões fossem elas da escola, professores ou familiar. Sabia das limitações e das possibilidades além de ter clareza do que poderia alcançar ou do que deveria melhorar no meu trabalho. Isso tudo perpassado pela vontade política. Com as diversas mudanças políticas vi a formação deixar de ser relevante e seu papel passar a ser secundário. [...] a relevância da minha formação quando entrei para o SEAA foi o que me fez permanecer nele. [...] Eu, e tantas outras soubemos dar valor e aplicar o que aprendemos com coragem e convicção... E isso só pude conquistar na minha formação. (Pedagoga Divânia, 2022).

Foi interessante notar que aquele processo formativo favoreceu, portanto, não somente o desenvolvimento de uma nova metodologia de trabalho, mas, também, mudanças nas concepções e nas práticas de alguns profissionais, tal como

mencionado no depoimento. Sendo assim, as experiências vividas enquanto coordenadora daquela formação em serviço, em sintonia com os diversos depoimentos recebidos, provocaram em mim outras indagações, tais como: por que apenas alguns(as) participantes da formação apresentaram mudanças em suas práticas profissionais ao longo dos anos subsequentes, e outros(as) mantiveram as mesmas práticas de outrora? Como são organizadas subjetivamente as experiências de aprendizagem, e como participam na superação de práticas e concepções hegemônicas? O que é necessário ao processo formativo para alcançar mudanças na profissionalidade dos(as) que participam da formação?

Impossibilitada de voltar no tempo para estudar a configuração subjetiva da profissionalidade dos participantes da experiência da formação continuada mencionada, pois passaram-se mais de 10 anos, decidi, então, desenvolver esta pesquisa de doutoramento com uma psicóloga escolar, por meio de um estudo de caso, com vistas à abertura de novos caminhos de inteligibilidade sobre o processo de constituição da profissionalidade de psicólogos. Iniciei o estudo realizando uma busca na base de dados SciELO e Google Acadêmico, contudo, não foram encontrados artigos voltados para o estudo sobre a profissionalidade de psicólogos escolares. No entanto, no âmbito da docência foram desenvolvidos diversos estudos, entre os quais Ambrosetti & Almeida (2007) afirmam, com base nos conceitos levantados, que “a atividade docente não pode ser analisada a partir de um conjunto de características definidas a priori, mas deve ser entendida como uma construção social” (p. 2).

Tendo em conta esta reflexão para a compreensão da constituição da profissionalidade do(a) psicólogo(a) escolar, vale ressaltar o estudo de revisão integrativa sobre o conceito de profissionalidade docente conduzido por Gorzoni & Davis (2017). Apesar das contradições encontradas entre os estudiosos, visto se tratar de um conceito complexo e em desenvolvimento, quero destacar nesta revisão apresentada pelas autoras, a compreensão de profissionalidade assumida por Bodião e Formosinho (2010), como sendo uma construção que ocorre ao longo da vida e da trajetória profissional, ou seja, na formação inicial, no início da carreira, ao longo do exercício da profissão, nas ações de formação continuada e nas relações de trabalho estabelecidas.

Em consonância com esta perspectiva de compreensão, mas ampliando-a em diálogo com a abordagem teórica da Teoria da Subjetividade, o presente estudo parte da consideração da profissionalidade como um processo de desenvolvimento contínuo e progressivo em que, a medida em que vai ocorrendo, implica o psicólogo na sua vida profissional. Sendo assim, busquei como parâmetro, para a construção interpretativa das informações, o comentário de Madeira-Coelho et al (2019, p. 70) sobre a necessidade de “considerar os indivíduos concretos [...], a partir de suas histórias de vida, experiências e produções subjetivas”.

Portanto, o conceito de profissionalidade apresenta valor heurístico na compreensão do processo de transformação da configuração subjetiva da profissionalidade de psicólogos(as) escolares. Assim, para a realização deste estudo destaco como justificativa teórica a possibilidade de contribuir com reflexões que permitam ampliar a compreensão sobre a estreita relação entre a Psicologia Escolar e a Educação, uma vez que os recursos teóricos da Teoria da Subjetividade de González Rey podem favorecer a abertura de caminhos de inteligibilidade dos processos humanos envolvidos na configuração subjetiva da profissionalidade. Como justificativa social, defendo que o presente estudo pode contribuir, também, para reflexões sobre as práticas fragmentadoras ainda presentes no cotidiano profissional de muitos(as) psicólogos(as) escolares, visto ser comum relativizar, desconsiderar ou desconhecer aspectos do campo da subjetividade que, muitas vezes, estão na origem do processo de exclusão dos(as) estudantes e, dessa forma, alcançar as aspirações expressas nas Referências Técnicas mencionadas.

À Psicologia, almejamos a construção de um conhecimento científico crítico, cuja relação teoria e prática seja indissociável e que se comprometa e se responsabilize, social e politicamente, com a democratização da sociedade, visando a responder às questões que afetam diariamente a vida das pessoas: exclusão social, violência, discriminação, intolerância, desigualdade, dentre. (CFP, 2019, p. 26).

À Psicologia Escolar e Educacional almejamos um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. (CFP, 2019, p. 26).

Em face do contexto explanado, propus como objetivo geral compreender a configuração subjetiva da profissionalidade de uma psicóloga escolar, em sua relação com as práticas da Psicologia Escolar⁶. Como objetivos específicos busquei compreender as concepções mais marcantes na configuração subjetiva da participante, no que concerne às práticas da Psicologia Escolar frente às dificuldades de escolarização dos(as) estudantes; compreender as dificuldades/desafios enfrentados pela participante em seus contextos de trabalho, buscando conhecer aspectos da sua configuração subjetiva voltados à capacidade de superação; compreender as mudanças nas práticas de atuação da psicóloga escolar participante; compreender como a psicóloga participante organiza suas práticas em seus contextos de atuação.

O texto está dividido em cinco partes que assim foram organizadas: a primeira parte do texto é dedicada a introduzir o assunto, apresentando as motivações pessoais, teóricas e sociais que justificam a realização da pesquisa; o primeiro capítulo expõe o contexto das práticas de Psicologia Escolar, cuja atuação marca a presença do modelo clínico; o segundo capítulo apresenta as bases teóricas que fundamentam o estudo, ou seja, a Teoria da Subjetividade Cultural-Histórica desenvolvida por Gonzalez Rey; no terceiro capítulo são apresentadas as bases epistemológica e metodológica escolhidas para orientar a pesquisa, cuja Epistemologia Qualitativa e o Método Construtivo-Interpretativo de González Rey são ressaltados como essenciais para o desenvolvimento da pesquisa; o quarto capítulo é dedicado à construção das informações; o quinto capítulo apresenta as principais construções interpretativas, o modelo teórico, a tese, a produção teórica sobre as práticas da psicologia escolar e, por fim, as considerações finais.

Logo, o conjunto de inquietações explicitado na introdução deste estudo, somado às muitas reflexões sobre os efeitos daquele processo formativo na vida profissional da pedagoga, me instigaram a realizar o presente estudo. Porém, com a participação de uma psicóloga escolar, como mencionado, com o intuito de compreender a configuração subjetiva da sua profissionalidade, em sua relação com as práticas que desenvolve no contexto escolar. Assim, a presente pesquisa

⁶ Optei por utilizar a terminologia Psicologia Escolar ao longo do texto, que, conforme mencionado, se caracteriza pela prática profissional no processo escolar, sem, contudo, desconsiderar a união entre a produção de conhecimento e a prática nesta área.

circunscreve-se ao campo da Psicologia Escolar voltada para a atuação na Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

1 O CONTEXTO DAS PRÁTICAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR

O presente capítulo propõe refletir sobre desafios ainda a serem enfrentados no contexto das práticas da Psicologia Escolar, que há muito vem sendo foco de atenção de vários(as) estudiosos(as), conforme comentado. Muitos entraves encontrados nas práticas profissionais desta área estão estreitamente vinculados a um viés clínico assumido por longos anos em muitas escolas, o que sinaliza a necessidade da construção de um conjunto de conhecimentos teórico/epistemológico/metodológico capaz de fomentar nova compreensão dos processos envolvidos nesta área de atuação.

Nessa perspectiva, inicio apresentando as palavras de Jacó-Vilela et al (2005, p. 12) sobre o desenvolvimento da Psicologia, já que isso favorece o reconhecimento da complexidade também do solo de desenvolvimento da Psicologia Escolar:

[...] a emergência, a constituição e a institucionalização da psicologia não decorre de um desenvolvimento linear, contínuo, necessário e neutro do conhecimento sobre o ser humano, mas implica opções, escolhas e oportunidades advindas de condições socioculturais, políticas, econômicas, bem como interesses partilhados por pequenos e grandes grupos.

Em reconhecimento da relevância da Psicologia Escolar, vale resgatar as palavras de Solange Muglia Wechsler em entrevista concedida à Witter (1996 s/p):

Está mais que demonstrado que a Psicologia Escolar é uma área importantíssima para o país e que muitos profissionais estão trabalhando com e por ela. [...]. Várias batalhas terão que ser realizadas, para a melhoria da qualificação do profissional da área, para o aumento da produção científica voltada para a realidade do nosso país, e para o reconhecimento legal da presença do psicólogo na escola. [...].

Nesse espírito, ao longo das últimas décadas foram realizados inúmeros eventos científicos como Seminários, Congressos, Conferências, Fóruns, Reuniões, como, também, várias pesquisas, cujos temas debatidos e pesquisados foram reunidos em distintas publicações, individuais ou coletivas, tais como artigos, revistas, livros, entre outras, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da

Psicologia Escolar/Educacional. Como protagonista dos avanços, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar (ABRAPEE), fundada em 1991, vem trazendo contribuições significativas para o processo de construção e consolidação da Psicologia Escolar/Educacional, ao ter como finalidade “incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar/educacional, como meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isto o processo educacional no seu sentido mais amplo”. (ABRAPEE, s/d). Como parte desse processo, Guzzo (1996, s/p.) menciona na primeira edição da revista *‘Psicologia Escolar e Educacional’*, publicada pela ABRAPEE, que essa revista tem a “finalidade básica de crescer e amadurecer a área da Psicologia Escolar”.

Também como protagonista do desenvolvimento desta área foi criado, em 1994, o Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar e Educacional (GT-PEE), vinculado à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPEPP), cujo objetivo é “desenvolver e consolidar a Psicologia Escolar enquanto campo científico de produção de conhecimento, pesquisa e intervenção, caracterizada pela pluralidade, diversidade e complexidade”. (ANPEPP, s/d). Esse coletivo é constituído como um importante espaço para a proposição de estudos, projetos, como também para encaminhamentos que objetivam contribuir para enfrentamentos dos desafios que compõem neste campo de atuação, ou para o delineamento de novos desenhos de formação e de trajetórias profissionais (ANPEPP, s/d). Sendo assim, com o intuito de contextualizar o(a) leitor(a) sobre as principais temáticas discutidas ao longo das últimas três décadas sobre a Psicologia Escolar/Educacional, selecionei algumas obras publicadas como resultado dos debates realizados por este grupo de trabalho, que assim foram apresentadas pelos organizadores:

- Guzzo (1999) apresenta a obra ressaltando a expectativa de contribuir com reflexões que favoreçam novas estratégias de atuação para o enfrentamento dos desafios impostos pelo sistema educacional, visando a superação dos impasses que provocam distanciamento do profissional com o seu campo de atuação. Ademais, inclui nessa expectativa a possibilidade de contribuir para melhoria na formação dos psicólogos.

- Del Prette (2001) comenta que a Psicologia Escolar se depara com inúmeros desafios que perpassam a escola, pressupondo a necessidade de rever os objetivos, processos e práticas desta área de atuação.
- Almeida (2003) reconhece a obra como importante para a consolidação de mudanças na formação inicial e continuada, como também nas práticas da Psicologia Escolar voltadas para a saúde e o bem-estar dos(as) estudantes ao longo do processo de ensino-aprendizagem.
- Mitjáns Martínez (2005) aponta como objetivo da obra, refletir sobre novas formas de atuação do psicólogo escolar em contextos cuja realidade educacional se mostra complexa e contraditória, considerando o compromisso social destes profissionais. Aponta, também, os desafios para o desenvolvimento destas novas formas de atuação, especialmente os relacionados à formação em sua dimensão pessoal.
- Campos (2007) comenta que a obra tece reflexões sobre o distanciamento entre os discursos sobre uma atuação dos psicólogos socialmente comprometida, e suas práticas realmente efetivadas. Comenta, ainda, que isso suscitou, como desdobramento, interrogações sobre o papel que cabe à formação inicial e continuada.
- Marinho-Araujo (2009; 2015) aponta os temas desenvolvidos na obra como expressões do compromisso dos(as) professores(as) e pesquisadores(as) com “as necessárias e urgentes transformações socioeducativas e ético-políticas dos contextos que concretizam a interface entre Psicologia e Educação”. (MARINHO-ARAÚJO, 2015, s/p). Essas temáticas vão desde os desafios para a formação em Psicologia Escolar, passando por reflexões sobre quais “concepções e fundamentos epistemológicos, filosóficos, teóricos, conceituais, metodológicos” (MARINHO-ARAÚJO, 2015, s/p) embasam as práticas dos psicólogos.
- Guzzo (2014, s/p) apresenta a obra ressaltando, entre outros aspectos, a necessidade de manter “um esforço constante de atualização, de leitura crítica da realidade e de constantes revisões da literatura para dar conta do que é importante no contexto real, atual do trabalho”.
- Dazzani & Souza (2016) partem do reconhecimento de que, mesmo mediante uma história complicada na relação entre a Psicologia e a Educação ao longo da história, a Psicologia pode contribuir muito com a Educação, seja no plano do

conhecimento ou no plano da ação profissional. Contudo, asseveram que para avançar essa relação torna-se necessário “construir conhecimento, compartilhá-lo, e formar, de modo mais consistente e crítico, futuros e futuras profissionais para atuarem nesse campo” (s/p).

- Souza et al (2018, s/p) comentam que as pesquisas e reflexões, produzidas pelos membros do GT-PEE, continuam sinalizando preocupações com “necessidades ainda recorrentes nos contextos escolares e com desafios apresentados por espaços de atuação emergentes”, o que, segundo as autoras, “impõe aos profissionais uma atuação que expresse as particularidades do trabalho do psicólogo nos contextos educacionais contemporâneo [...]” (s/p).

Nesse contexto de produções científicas, vale ainda mencionar as palavras de Rossato & Peres (2019), quando destacam na introdução do livro publicado também como resultado de uma construção coletiva do Grupo de Trabalho Subjetividade, Ensino e Aprendizagem, da ANPEPP, a possibilidade da obra contribuir para o avanço das pesquisas e reflexões sobre a dimensão subjetiva. As autoras apontam a Teoria da Subjetividade Cultural-Histórica como possibilidade de “compreensão da pessoa em sua singularidade, em suas múltiplas experiências em diferentes espaços da vida social [...]” (p. 7). Ressaltam, ainda, como intenção da obra, “abrir novas frentes de discussão sobre os processos de formação, para que possam ser concebidos como processos de desenvolvimento humano” (p. 11).

Chama a atenção perceber na histórica produção da coletânea dos livros, deste grupo de trabalho, discussões que apontam a necessidade de investimento em estudos, pesquisas, formação inicial e continuada, alicerçados em pressupostos teórico-metodológicos capazes de fundamentar práticas comprometidas com o desenvolvimento humano integral, o que coaduna com a intenção do GT-PEE assim expresso:

Na forte articulação da Psicologia com a Educação, o GT intenciona construir, na ciência e na prática profissional, orientações para a mediação de concepções críticas e dialéticas acerca do homem, seu desenvolvimento, sua subjetividade, seus processos de aprendizagem e de comunicação; para intervenções que levem em conta as condições materiais objetivas dos contextos de trabalho, a fertilidade de saberes e competências; uma interpretação mais crítica e ressignificada historicamente do homem e do mundo, na

perspectiva da conscientização, da ação coletiva e da justiça social. (ANPEPP, s/d).

Importante mencionar que os múltiplos saberes e experiências, reunidos ao longo da história do desenvolvimento da Psicologia, contribuíram para o surgimento de diversas abordagens teórico-metodológicas, que expressam os pensamentos nesta área. Suas vertentes são representadas por distintos sistemas teóricos, cada qual defendendo, diferentemente, suas concepções filosóficas, teóricas e conceituais. Nesse sentido, o Estatuto da ABRAPEE reconhece essa diversidade de concepções teórico-metodológicas fundamentando a Psicologia Escolar, ao assim declarar:

As concepções teórico-metodológicas que norteiam a pesquisa e a prática profissional no campo da psicologia escolar são diversas, conforme as perspectivas da Psicologia enquanto área de conhecimento, visando compreender as dimensões subjetivas do ser humano. (ABRAPEE, s/d).

Sendo assim, apesar da vasta produção crítica expressa na literatura da Psicologia Escolar produzida nas últimas décadas⁷, o solo fragmentado da Psicologia ainda sustenta muitas práticas no cotidiano das escolas, pois, é comum encontrar psicólogos(as) ancorando seu trabalho no âmbito de uma concepção reducionista dos processos humanos, conforme mencionado. Nesse sentido, González Rey (2014) comenta que muitos profissionais se apoiam em teorias, seguindo-as, muitas vezes rigorosamente sem a devida reflexão, como se fosse um sistema normativo que possui, em si mesmo, verdades absolutas. Em outras palavras, mesmo se fundamentando teoricamente nas teorias do desenvolvimento humano, a ausência da consideração do próprio desenvolvimento humano, como princípio norteador essencial para a compreensão dos fenômenos humanos, vem contribuindo para uma compreensão simplista deste processo. Isso por concebê-los como processos universais, lineares, padronizados, despojados de cultura e história, o que evidencia grande desconsideração dos processos inerentes à pessoa em desenvolvimento.

Desse modo, vários(as) psicólogos(as), inclusive escolares, deixam de assumir de forma original as demandas de seus contextos de atuação porque se colocam numa posição reprodutiva dos sistemas teóricos dominantes (MITJÁNS

⁷ Conforme apresentada na introdução do presente estudo.

MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017). Nessa direção, assim asseveram Guzzo et al (2016, p. 24):

[...] ao intervir nos espaços de trabalho, os profissionais nele inseridos, especialmente no âmbito das ciências humanas, perpetram ações cotidianas referendadas em uma ou outra concepção sem, todavia, reconhecê-las ou identificá-las. Isso ocorre porque o viés ideológico obscurece a relação entre os compromissos metodológicos e seu caráter ontológico fundamental.

Ao resgatarm os escritos de Vigotski sobre a crise na Psicologia, no que diz respeito à relação entre o fazer psicológico e as concepções de mundo, as autoras apontam que ao verificar esta relação nas produções científicas que retratam a prática, especialmente do(a) psicólogo(a) escolar na atualidade, é possível notar que o problema não centra no fato desses profissionais apoiarem suas ações em distintos saberes psicológicos. Esses, afirmam os profissionais, são agrupados em diferentes abordagens, cada qual sustentada por determinados princípios filosóficos, pois, isto, reflete posicionamentos políticos distintos. O que está em jogo nesse complexo cenário, segundo afirmam, é a adesão de muitos(as) psicólogos(as) a determinada vertente que, ao estar atrelada ao sistema ideológico liberal-burguês, “incorporou o papel de destaque, ao proclamar sua função remediativa pautada na lógica psicométrica”. (GUZZO et al, 2016, p. 24).

Essas concepções dominantes trouxeram efeitos nefastos na formação e nas práticas do(a) psicólogo(a), tal como argumentado pelas autoras:

a consequência desse predomínio tem sido uma confusão metodológica que ora iguala o fazer psicológico à postura diagnóstica e remediativa, ora obscurece ou evita a definição do fazer criticamente posicionamento, cuja clareza é fundamental. **Não ter nitidez da estrutura metodológica que organiza o modo de agir nos espaços educativos favorece a incompreensão dos seus princípios e propostas desta, submetendo-os ao imperativo da lógica individualizante.** (GUZZO et al 2016, p. 22, grifo nosso).

Nesse sentido, Andrada et al (2019) ressaltam que as práticas do modelo clínico ainda estão presentes na atuação de muitos(as) profissionais da Psicologia Escolar nos dias atuais, “apesar das abundantes e disseminadas críticas à visão individualizante [...]” (p. 4). A presença dessas práticas fragmentadoras dos processos humanos confirmam, então, a permanência da tendência que, há mais de duas décadas, foi muito criticada por Souza (2002, p. 192), ao constatar que o(a)

psicólogo(a) não tem, muitas vezes, “[...] a dimensão de que as dificuldades de escolarização enfrentadas pelos estudantes são muito menos determinadas por questões individuais do que por mecanismos relacionais, pedagógicos, institucionais e políticos”.

Segundo Almeida (2001, p. 52) estas concepções podem gerar “sentimentos e atitudes de renúncia ao ato educativo, negação das diferenças individuais e impotência na busca de soluções, [...]”, o que se agrava quando os educadores encontram respaldo nos(nas) profissionais da Psicologia Escolar. Isso já havia sido ressaltado por Patto (1997, p. 439), há mais de três décadas, ao mencionar que muitos(as) psicólogos(as) escolares fortalecem o processo de dominação e exclusão devido às concepções que assumem em suas práticas de atuação, o que seguiu ocorrendo ao longo das décadas subsequentes, até os dias atuais.

Nota-se, portanto, o quanto reverberam crenças e concepções do modelo reducionista e biomédico de atuação, que potencializam as causas orgânicas e intelectuais na análise dos fenômenos intrínsecos às queixas escolares, o que pode ser conferido também nas palavras de Mitjánh Martínez (2010). A autora menciona que estas concepções estão vinculadas a uma atuação dos(as) psicólogos(as), por longo período, focalizada de forma reducionista no diagnóstico, no atendimento, na orientação e na intervenção dos(as) estudantes encaminhados(as) com queixas de problemas emocionais, de aprendizagem e de comportamento.

Mediante esse cenário, Souza et al (2014) ressaltam que há muitos desafios a enfrentar, pois, pouco se avançou tanto no aspecto teórico, quanto metodológico, no que concerne à atuação da Psicologia Escolar. Dias et al (2014) também afirmam que, embora tenham encontrado algumas práticas inovadoras nas pesquisas realizadas, ainda há predomínio no enfoque curativo, cujas ações se voltam apenas para os(as) estudantes. Nessa direção, Guzzo et al (2018, p. 147) ressaltam, ao refletirem sobre a ação da Psicologia Escolar e o espaço de participação das famílias na escola, que “[...] a Psicologia Escolar precisa sair das ações fundadas no modelo clínico, orientadas a uma intervenção focada no indivíduo com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento, para buscar horizontes mais preventivos e comunitários, por meio de uma ação coletiva”.

Interessante como a literatura vem denunciando práticas focadas no modelo clínico, e mostrando o quanto ainda é necessário o empreendimento de esforços na direção de mudanças no campo de atuação do(as) psicólogos(as), o que reforça a relevância do presente estudo, pois, ao compreender como se configura subjetivamente a profissionalidade da psicóloga, ações mais efetivas podem ser pensadas para mudanças nessa realidade. Precisamente, pelo reconhecimento de que o contexto de práticas fundamentadas no modelo clínico veio, ao longo dos anos, favorecendo a disseminação de uma lógica reducionista, e a presença dessa lógica na subjetividade social contribuiu para gerar expectativas para sua manutenção, o que, nas palavras de Mori et al (2019), é expressão da conformação da subjetividade social contemporânea. Os autores assim comentam após pesquisas realizadas sobre a formação de psicólogos(as) na graduação e, mais especificamente, sobre a prática e a teoria na Psicologia:

A prática pautada no diagnóstico passa a reforçar representações baseadas em aspectos deterministas e reducionistas da pessoa, que têm como consequência a eliminação da subjetividade social como constituinte dos processos da subjetividade individual e vice versa? Dessa forma, a pessoa não é reconhecida como geradora de processos subjetivos, mas como resultado de processos externos a ela, como, por exemplo, o diagnóstico. Em outras palavras, o diagnóstico fala por si só, com todos os sintomas pré-estabelecidos, que supostamente dispensa qualquer tipo de produção subjetiva da pessoa. (p. 161).

Tais práticas reducionistas, fortalecidas também pela forma como muitos cursos são estruturados na graduação, concorrem, portanto, para o fortalecimento de expectativas para manutenção da atuação clínica nas escolas. Isso compareceu na pesquisa realizada pelo Sistema Conselhos de Psicologia com psicólogos(as) atuantes na educação básica, cujas informações apontam como grande desafio,

a desvinculação do papel da(do) psicóloga(o) de expectativas sobre a realização de um trabalho clínico na Educação Básica, o que claramente não está definido. **Consequentemente, essa expectativa pode dificultar ou inviabilizar a ampliação das ações na Educação Básica.** (CFP, 2019, p. 15, grifo nosso).

Esse fenômeno também é observado por Schwede (2016) ao mencionar que, o trabalho caracterizado por perfil clínico-médico, no entrelaçamento da Psicologia com a Educação, contribuiu para o fortalecimento dessa tradição nas escolas, e que

a tentativa de mudanças promovidas por muitos(as) profissionais da Psicologia Escolar tem sido contrariada:

O trabalho que busca integrar os demais profissionais que atuam na escola assim como aqueles voltados para a busca de soluções que consideram os aspectos sociais e históricos presentes na Educação e que se voltam para os problemas da escola e não somente para os supostos problemas psicológicos estão na contramão da expectativa que a sociedade tradicionalmente tem do psicólogo, assim como do lugar que o psicólogo conquistou nos espaços da escola pública ou particular. Afinal, a expectativa que há sobre o trabalho do psicólogo é de que desenvolva uma atuação terapêutica que acolha a queixa escolar e a ela propicie atendimentos que visem à resolução do problema do aluno que supostamente não aprende. (SCHWEDE, 2016, p. 174).

Essa lógica coaduna com os estudos desenvolvidos por Pereira-Silva et al (2017, p. 6), que também mostram grande expectativa dos(as) professores(as) e gestores(as) pela realização do trabalho com foco nos(as) estudantes, contribuindo, assim, para a solidificação das crenças de que todo problema mais complexo enfrentado por um(a) estudante em seu processo de escolarização, deve ser resolvido por um especialista. Da mesma forma, os estudos de Bastos e Pylro (2016, p. 7) também concluem que, “na concepção dos professores entrevistados, a atuação do psicólogo escolar é percebida vinculada principalmente ao aluno e à sua família” [...]. É consenso que tais crenças podem culminar na desresponsabilização de muitos(as) professores(as), levando à naturalização desse processo. Pois, ao acreditar que o(a) estudante possui um problema de base bio-orgânica, que o(a) impede de aprender, muitos(as) deixam de empreender esforços na busca de outras alternativas importantes, que poderiam removê-los(as) do lugar em que se encontram. (ALCÂNTARA & GOULART, 2016).

Um aspecto relevante a realçar diz respeito à força dessas concepções que contribuem para o aumento no número de estudantes diagnosticados(as) com alguma patologia. Isso fortalece, ainda mais, processos de medicalização, desde uma perspectiva de compreensão mais ampliada do conceito, conforme apresentado por Illich (1975), Conrad (1979; 2007) e Conrad e Barker (2011). O termo medicalização, segundo Collares & Moysés (s/d, p. 25),

[...] refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para

problemas dessa natureza. A medicalização ocorre segundo uma concepção de ciência médica que discute o processo saúde-doença como centrado no indivíduo, privilegiando a abordagem biológica, organicista. Daí, as questões medicalizadas serem apresentadas como problemas individuais, perdendo sua determinação coletiva. Omite-se que o processo saúde-doença é determinado pela inserção social do indivíduo, sendo, ao mesmo tempo, a expressão do indivíduo e do coletivo. Um exemplo gritante de como se medicalizam as grandes questões sociais constitui o próprio processo saúde-doença, que vem sendo transformado em um problema médico, referente a cada indivíduo particular.

Logo, o processo de medicalização, que tem em suas bases a patologização da vida, é muito fortemente ainda encontrado nas práticas de muitos(as) profissionais da escola. Sobre isso Raad & Tunes (2011, p. 26) assim expressam:

A segurança e a convicção de que toda e qualquer perturbação tem sua causa biológica perpetua o processo de medicalização. A relação entre profissionais da saúde e da educação é tão intensa que há uma intersecção dos discursos médico e pedagógico. A partir do momento em que a escola encaminha o aluno para a avaliação, ele começa a ser visto como alguém que tem problemas e que precisa de atendimento especializado. Essa atitude retrata a incorporação e a supervalorização da razão científica no trabalho pedagógico, bem como sua escravização a ela. Na maioria das vezes o diagnóstico justifica e explica a incapacidade diagnosticada de antemão – ideias preconcebidas. [...] os conflitos gerados pelo fato de a criança não aprender acalmam-se e desfazem-se com o diagnóstico, como se ele tivesse um poder mágico de resolver todas as questões.

Tais práticas, cujas expressões se manifestam de distintas formas, compõem o tecido simbólico da escola, o que é fortalecido pelos paradigmas dominantes, como mencionado. Uma importante força que contribui para agregar elementos nocivos nesse tecido simbólico vem de entidades como, por exemplo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Movimento para a Saúde Mental Global (MGMH). Essas instituições lançam fortes argumentos a favor dos transtornos mentais como essencialmente biológicos e, portanto, passíveis de serem tratados por meio de fármacos, em nome dos direitos humanos e das evidências científicas, conforme apontado por Ingleby (2014).

Essa mesma lógica também faz parte da subjetividade social da escola no que se refere, por exemplo, ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H), o que contribui para o aumento exponencial no uso de medicamentos, assim como informado pela Organização das Nações Unidas:

Na década de 1980, o uso do metilfenidato era limitado e se mantinha em níveis estáveis, mas no princípio da década de 1990 começou a aumentar de maneira notória. Por exemplo, em 1990 o uso mundial dessa substância superou em mais de cinco vezes o nível de consumo registrado no início da década anterior. Essa evolução deve principalmente ao incremento do consumo no Estados Unidos, embora, também foram observados níveis de consumo crescente em outros países e partes do mundo. Desde então, o consumo mundial do metilfenidato vem aumentando de maneira constante. Em 2013, alcançou-se um novo recorde, de 71,8t (2400 milhões de S-DDD), [...]. O aumento do consumo de metilfenidato com fins médicos pode ser atribuído principalmente ao maior número de diagnósticos de TDAH. (ONU, 2015, p. 42, tradução nossa)⁸.

Embora reconhecendo a existência de problemas que são de base orgânica, Ingleby (2014) adverte que grande parte das dificuldades pode estar relacionada com outras questões de raízes sociais, pouco consideradas, e que o tratamento dado a essas questões, sob um enfoque social, não atenderia aos interesses dos grupos que querem manter o foco na lógica biomédica, e não na prevenção. Isso confirma o argumento apresentado em entrevista a mim concedida pelo editor chefe do Boletim Farmacoterapêutica do Centro Brasileiro de Informação sobre Medicamentos (CEBRIM), no âmbito do Conselho Federal de Farmácia (CFF)⁹, que assim se expressa comentando o aumento do uso de medicamentos administrados para o TDAH: “[...] o aumento evidenciado do uso desse fármaco pode ser efeito do marketing farmacêutico para pressionar a prescrição e o consumo”. (Informação verbal).

Outro aspecto importante, mencionado pelo editor, é o seu reconhecimento da insuficiente clareza quanto à definição do TDAH, apesar de muitos estudos, demandando, por isso, maior debate em equipe multidisciplinar. Segundo sua compreensão, “*não se trata de uma doença que requer necessariamente uma medicação, pois, há inúmeras situações que podem levar a criança àquele comportamento*”. (Informação verbal).

⁸ “En la década de 1980 el uso de metilfenidato era limitado y se mantenía en niveles estables, pero a principios de la década de 1990 comenzó a aumentar de manera notoria. Por ejemplo, en 1994 el uso mundial de esa sustancia superó en más de cinco veces el nivel de consumo registrado a principios de la década anterior. Esa evolución se debió principalmente al incremento del consumo en los Estados Unidos, aunque también se observaron niveles de consumo crecientes en otros países y partes del mundo. Desde entonces, el consumo mundial de metilfenidato ha seguido aumentando de manera constante. En 2013 se alcanzó un nuevo récord, de 71,8 t (2.400 millones de S-DDD), [...]. El aumento del consumo de metilfenidato con fines médicos se puede atribuir principalmente al mayor número de diagnósticos de TDAH” (ONU, 2015a, p. 42).

⁹ Entrevista concedida pelo editor chefe do Boletim Farmacoterapêutica especialmente para a publicação do livro Educação Escolar e Subjetividade: desafios contemporâneos (2016).

Seus argumentos vão ao encontro de premissas apresentadas por Ingleby (2014) de que, embora inúmeros esforços sejam empreendidos pela neurociência, neuroquímica e a genética, até o momento não houve nenhum sucesso na identificação de marcadores biológicos para os transtornos mentais, assim como também podemos afirmar, com base nos estudos de Moysés (1994; 2013), o mesmo ocorre em relação ao TDA/H. Entretanto, mesmo havendo fragilidades no paradigma biomédico em decorrência de uma compreensão ainda escassa dos diversos transtornos, muitos(as) profissionais da Psicologia Escolar ainda recorrem a estes meios como alternativa única para solução dos problemas que encontram em seus espaços de atuação. Nas palavras de Silva & Canavêz (2017, p. 8):

É possível perceber que há um papel delegado à sociedade em legitimar ou reconhecer determinados fenômenos relativos à saúde. Da mesma forma, a intervenção da indústria farmacêutica se torna cada vez mais presente nessa dinâmica de autorização de diagnósticos.

Com isso, poucos esforços pedagógicos são empreendidos pela escola quando transfere para a medicina decisões que são de sua responsabilidade, assim como argumentamos em estudo publicado anteriormente: “ao se cultivar tal lógica biologicista frente aos desafios presentes em sala de aula, não somente se enfraquece a responsabilidade pedagógica da escola, como se outorga a centralidade da medicina nas decisões institucionais”. (ALCÂNTARA & GOULART, 2016, p. 17). O que parece prevalecer é uma lógica simplista, de que os problemas complexos, no que se refere aos processos de escolarização dos(as) estudantes, só podem ser resolvidos por meio de intervenções também reducionistas, como foi afirmado no estudo mencionado. Desse modo, conforme argumentamos, psicólogos(as), professores(as), agentes educativos e familiares acabam sendo tomados por um efeito paralisante frente a ações que poderiam contribuir para mudanças neste cenário. Assim, é evidente o quanto ainda é necessário refletir sobre as práticas patologizantes presentes no cotidiano de muitos(as) profissionais da Psicologia Escolar.

Uma importante ação para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para mudanças nas concepções diz respeito à formação continuada, com vistas às mudanças nas práticas patologizantes ainda presentes em muitas escolas. Nesse sentido, Souza & Silva (2015) desenvolveram um projeto com o intuito de

compreender a relação entre as concepções e as práticas inovadoras em Psicologia Escolar e as discussões teóricas desenvolvidas pelos(as) estudiosos(as) dessa área, tendo assim concluído:

[...] podemos perceber, como marca bastante evidente, a presente necessidade de investimentos na formação continuada de psicólogos, não apenas porque os cursos de graduação nem sempre conseguem formar profissionais críticos, mas, também, porque a prática cotidiana precisa andar de mãos dadas com o conhecimento produzido nos principais centros de pesquisa. Dessa maneira, poderemos tentar diminuir o distanciamento existente entre a excelência de alguns estudos acadêmicos e a fragilidade encontrada na atuação de alguns profissionais. (SOUZA & SILVA, 2015, p. 89).

Campolina et al (2019) evidenciam a presença de contradições entre a teoria e a prática ao desenvolverem estudos sobre a subjetividade social e as representações de estudantes, na formação em Psicologia. Segundo os autores,

O código de ética do psicólogo e os currículos da formação no ensino superior enfatizam a necessidade de atualização do profissional diante das demandas da sociedade atual. Nesse sentido, poderíamos problematizar se os espaços e experiências da formação estariam de fato proporcionando um campo de subjetivação em que os próprios estudantes pudessem elaborar suas alternativas de pensamento e ação diante dos desafios contemporâneos, considerando a formação científica e os sistemas teóricos clássicos transmitidos sistematicamente durante a formação. (p. 190).

O reconhecimento da necessidade de problematizar os espaços, e experiências de formação, é evidenciado quando os autores apontam possível descon sideração da dimensão subjetiva neste processo, como, também, quando questionam o lugar que a teoria ocupa na prática profissional. Sendo assim, inferem que os princípios da racionalidade científica ainda continuam fortemente presentes nos cursos de Psicologia, o que corrobora para a manutenção destes princípios nas práticas profissionais, e nos processos de formação continuada.

Outros estudos também apontam para a necessidade do empreendimento em ações formativas no curso das atividades de psicólogos(as) escolares, por ainda identificarem práticas fundamentadas em modelos reducionistas e individualistas, tal como Braz-Aquino et al (2015, p. 71) afirmam: “resultados demonstraram que os psicólogos entrevistados atuam orientados por um embasamento teórico marcadamente clínico”. Mediante isso, a formação continuada em serviço pode ser

uma poderosa aliada a favor das mudanças, assim como argumentado por Braz-Aquino & Gomes (2016) após experiência de estágio supervisionado em Psicologia Escolar desenvolvido numa escola. As autoras ressaltam que, ao analisar criticamente a experiência, deve-se contemplar “a relevância de uma formação em serviço que permita a continuidade e sistematicidade de um fazer do psicólogo escolar que responda à complexidade e especificidades de cada situação”. (p. 155).

Isso reforça o que já vinha sendo anunciado há anos, pelos(as) estudiosos(as) da área, ao reconhecerem que muitos(as) profissionais da Psicologia Escolar continuavam distantes dos conhecimentos teóricos produzidos na literatura, como mencionado por Campos (2007, s/p) ao ressaltar que, de acordo com a avaliação dos integrantes do GT-PEE, “os discursos se mostravam mais avançados que as práticas efetivadas, suscitando a interrogação a respeito do papel que cabia à formação acadêmica – inicial e continuada – nesse quadro [...]”.

Por isso, a pergunta apresentada por Guzzo et al (2016, p. 26), sobre “Como revelar, na prática, os avanços que temos alcançado na literatura” ainda faz muito sentido neste momento. Pois, embora vários estudos venham oportunizando conhecimentos na direção da superação das práticas hegemônicas, ainda mantém forte a necessidade de mudanças, apesar de alguns progressos ocorridos, conforme argumentado. Nesse aspecto, vale ressaltar o pertinente comentário de Souza & Silva (2015, p. 66):

Se considerarmos que as discussões sobre a atuação profissional ocorrem principalmente nos centros de formação universitárias existentes em vários estados brasileiros, partimos da hipótese de que tais centros poderiam influenciar mais diretamente a prática profissional, tanto pela participação de alunos egressos de programas de pós-graduação, como pelos estágios de graduação realizados nas redes públicas ou ainda pelo ingresso de ex-alunos dos centros formadores que têm produzido conhecimento sobre a atuação profissional no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Tal aproximação teria, portanto, repercussões nas práticas profissionais, gerando políticas de atendimento à queixa escolar que sejam inovadoras e próximas das discussões vigentes na área.

Sendo assim, permanece a seguinte questão: por que ainda não se consolidaram mudanças em muitas práticas da Psicologia Escolar, já que reflexões dessa natureza vêm sendo desenvolvidas há anos na literatura e em muitos espaços formativos? As Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação

Básica apontam como um dos seus princípios a necessidade de “Romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão”. (CFP, 2019, p. 54).

Esse princípio mostra, portanto, a urgência das mudanças nas práticas da Psicologia Escolar, uma vez que isso favorece mudanças na subjetividade social. Guzzo et al (2018, p. 146) assim argumentam ao refletirem sobre o papel da Psicologia na mudança social, cujo compromisso precisa ser assumido pelo(a) psicólogo(a) escolar, em parceria com outros envolvidos na educação:

Fica evidente, portanto, a necessidade de a Psicologia romper com o determinismo da ação clínica tradicional que se distancia da realidade e do cotidiano de vida das maiorias populares, assumindo postura segregacionista diante de outros modelos de atuação.

A Teoria da Subjetividade Cultural-Histórica se coloca como uma das possibilidades para a produção de inteligibilidade sobre fenômenos relacionados à Psicologia Escolar, precisamente pela forma integrada e articulada que considera os complexos processos subjetivos neles envolvidos. Logo, o estudo da configuração subjetiva da profissionalidade da psicóloga, em sua relação com as práticas da Psicologia Escolar, pode ser um caminho para avançar na compreensão sobre as questões que se apresentam nesta pesquisa. Portanto, para o desenvolvimento de novos campos de compreensão serão apresentados os principais conceitos da referida Teoria que fundamenta esta tese.

2 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE NA PERSPECTIVA CULTURAL-HISTÓRICA

Tendo em conta a diversidade de formas que o termo subjetividade aparece, tanto na produção científica, quanto no senso comum, é importante definir qual conceito de subjetividade se está considerando, pois, tal diferenciação é de suma relevância para o objetivo deste estudo. Para González Rey (2003), a compreensão da subjetividade, que veio a partir da necessidade de considerá-la não apenas como um fenômeno psíquico, só seria possível se houvesse uma mudança epistemológica e metodológica que fosse capaz de apoiar a produção desse conhecimento.

Considerando, então, a complexidade constitutiva do funcionamento psicológico, a Teoria da Subjetividade elaborada pelo referido autor, desde a perspectiva cultural-histórica, surgiu como possibilidade “de compreensão da especificidade dos processos humanos nas condições da cultura, que tem como eixo central a unidade do simbólico e do emocional formando uma nova qualidade, os sentidos subjetivos”. (MITJÁNS MARTINEZ & GONZALEZ REY, 2019, p. 15). A subjetividade foi definida por González Rey como:

um sistema simbólico-emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento e dentro da qual tem a sua própria gênese, socialmente institucionalizada e historicamente situada. (GONZÁLEZ REY E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 27).

Em outras palavras, a subjetividade é “definida ontologicamente por unidades que integram emoções e processos simbólicos como novos tipos qualitativos de processos” (GONZÁLEZ REY, 2018, p. 4, tradução nossa)¹⁰, sendo estas unidades simbólico-emocionais conceituadas como sentidos subjetivos que se articulam entre si em configurações subjetivas. “O simbólico se refere a todos aqueles processos que substituem, transformam, sintetizam, sistemas de realidades objetivas em realidades humanas que só são inteligíveis na cultura”. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 55).

Desse modo, a Teoria da Subjetividade mostra nova forma de compreender a subjetividade, não como um processo interno, intrapsíquico, como concebido em

¹⁰ [...] ontologically defined by units that integrate emotions and symbolic processes as new qualitative kinds of processos.

concepções hegemônicas, mas um sistema que inclui, em unidade, o individual e o social, um sistema complexo, aberto e em permanente transformação, que expressa a unidade simbólico-emocional. Ou seja, um sistema que, em nível qualitativo, especifica os fenômenos humanos na cultura, e cujo funcionamento envolve instâncias sociais e individuais, de caráter ativo, gerativo e criativo. (GONZÁLEZ REY, 2018).

O autor ressalta que em estudos atuais da Psicologia, o caráter estático, intrapsíquico e universal dos processos psicológicos vem dando lugar ao reconhecimento do papel da cultura e das relações sociais na sua gênese e no seu desenvolvimento, mostrando, assim, que a subjetividade está em constante movimento. No entanto, argumenta que isso ocorre sem perder a relativa estabilidade, uma vez que ela se mostra resistente no decurso das experiências vividas ao longo do processo de desenvolvimento da pessoa. Logo, a subjetividade é considerada pelo autor como uma produção que se gera diante das experiências, ou situações vividas pelas pessoas, nas condições sociais, culturais e historicamente situadas. Ela não se organiza a partir de entidades estáticas e nem se reduz ao discurso e à linguagem, uma vez que não é possível caracterizar os processos humanos sem compreendê-los a partir dos sentidos subjetivos.

A compreensão da subjetividade, nessa perspectiva, implica considerar a organização entre sentidos subjetivos e configurações subjetivas que emergem e se organizam no curso das experiências, cujos conceitos são momentos distintos no processo de subjetivação. Os sentidos subjetivos emergem no curso das experiências significativas vividas pelas pessoas, cujas produções aparecem num processo simultâneo, contraditório, singularizado, inconsciente e com limites imprecisos. Esse novo tipo de processo humano, que tem sua gênese no encontro singular da pessoa com determinada experiência social, permite a integração do passado e futuro como qualidade inseparável das produções subjetivas do momento atual. Logo, essa relação entre o momento passado e o presente está constituída por diferentes sentidos subjetivos que vão emergindo no curso das ações, e experiências vividas pelas pessoas, definindo nesse processo o que elas sentem e geram. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTINEZ, 2017). Para os autores:

[...] os sentidos subjetivos não podem agrupar-se em núcleos estanques referidos a esferas da vida da pessoa. Pelo contrário, seu grande valor como conceito está em permitir identificar produções

subjetivas associadas à experiências anteriores ou simultâneas, que aparecerem como sentidos subjetivos de uma nova experiência que, aparentemente, não tem nada a ver com aquelas. Isso, em nossa opinião, é um aspecto central na definição do caráter cultural, histórico e social de cada experiência vivida. (p. 119).

Os diferentes momentos e contextos das experiências subjetivamente vividas pelas pessoas permitem, segundo os autores, o surgimento de configurações subjetivas diversas. Elas não são estáticas e nem restritas a determinadas experiências específicas, vividas no momento atual, mas resultam da reunião dos distintos sentidos subjetivos que vão sendo produzidos em diferentes atividades, e distintos momentos da vida. Em outras palavras, as configurações subjetivas de cada pessoa são organizadas pelas experiências vividas em distintos tempos, espaços sociais e culturais, como resultado de diversas fontes de sentidos subjetivos que emergem nos diferentes níveis de relações que são estabelecidas ao longo das experiências da vida.

Uma configuração subjetiva nunca é restrita às experiências específicas atuais dos indivíduos e grupos em uma área específica da vida. É precisamente essa característica que coloca a subjetividade para além das determinações imediatas das atividades e das relações das pessoas que acontecem num espaço social concreto e que permitem explicar as resistências, rupturas e processos de desenvolvimento em face das situações objetivas que pareceriam impossibilitar a emergência desses processos. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 83).

Sendo assim, “as configurações subjetivas constituem as articulações de sentidos subjetivos em que se organizam tanto a subjetividade individual quanto a social”, e o conjunto destas configurações formam sistemas dinâmicos capazes de gerar novos sentidos subjetivos (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 56). Segundo os autores, a categoria subjetividade não é análoga ao psicológico como é considerada no senso comum, mas como complexas integrações simbólico-emocionais que, de maneira simultânea, vão se organizando tanto nos indivíduos quanto nos espaços sociais a partir das experiências vividas por eles.

Vale ressaltar que o conceito de subjetividade social foi introduzido por González Rey (1991) para romper com a ideia de uma subjetividade como fenômeno individual. Sendo assim, a subjetividade social é entendida pelo autor como

o sistema integral de configurações subjetivas (grupais e individuais), que se articulam nos diferentes níveis da vida social, implicando-se

de forma diferenciada nas diferentes instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta. Essas formas tão diferentes expressam complexas relações entre si e com o sistema de determinantes de cada sociedade concreta, aspectos que devem ser integrados e explicados pela psicologia social. (p. 13).

Nessa categoria subjetividade, o psicológico não é fragmentado e nem reduzido a processos simples, mas é considerado “como configurações de sentidos subjetivos que apontam para a complexidade pelo seu caráter multidimensional, recursivo, contraditório e imprevisível”. (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 52). Os autores entendem que as configurações subjetivas tecidas em distintos espaços sociais participam da configuração subjetiva social de um espaço específico.

A subjetividade social não está conformada pela soma das subjetividades individuais dos indivíduos que participam dos espaços sociais, nem é algo externo que paira sobre eles, ela se configura pelas produções subjetivas que acontecem nesse espaço – dos indivíduos nas suas inter-relações -, assim como por produções subjetivas de outros espaços sociais, produções subjetivas sociais que se configuram por vias diversas em cada um dos espaços de subjetividade social no funcionamento de uma sociedade. (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2019, p. 15).

Esses processos estão intrinsecamente organizados como um sistema complexo que se inter-relacionam em configurações subjetivas, conforme mencionado (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), uma vez que a instância social é parte da natureza da instância individual. Ou seja, embora essas instâncias sejam autônomas, são ao mesmo tempo integradas reciprocamente, pois, ambas carregam sentidos subjetivos uma da outra (GONZÁLEZ REY, 2018). Portanto, para o autor, as ações humanas não são meramente fenômenos simbólicos, mas subjetivamente configuradas que aparecem como produções subjetivas individuais e sociais, ou seja, não são como resultado ou consequência direta, como um reflexo dos acontecimentos e processos das redes sociais em que ocorrem as atividades humanas. “As configurações subjetivas não são reflexo do que vivemos, são as produções subjetivas do que vivemos; por essa razão a pessoa está no lugar da produção”. (MITJÁNS MARTÍNEZ et al, 2020, p. 40).

Outro conceito importante introduzido por González Rey e Mitjans Martínez, em 1989, diz respeito ao sujeito, cuja categoria compõe este estudo como

fundamental à compreensão da configuração subjetiva da profissionalidade da participante da pesquisa. A condição de sujeito na Teoria de González Rey surgiu como resgate do valor do indivíduo e dos grupos, que na qualidade de protagonista torna-se comprometido com suas ações e capaz de gerar algo novo, cuja condição não é um estado permanente, mas momentâneo, e não emerge em todas as circunstâncias e dimensões da vida. (GONZÁLEZ REY 2003, 2007, 2012). Após um longo processo de evolução na compreensão desta categoria, que tem grande valor heurístico na Teoria, González Rey & Mitjans Martínez (2017, p. 73) apresentam como resultado o seguinte conceito:

[...] sujeito, representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação.

Diferentemente de sujeito, o conceito de agente diz respeito a “uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso”. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73). Os autores ressaltam a relevância em compreender os aspectos que se diferenciam nestes dois conceitos, uma vez que, ambos possuem a capacidade de gerar e assumir posicionamentos, de tomar decisões, possuem produções intelectuais e compromissos que são fonte de sentidos subjetivos, e abrem novos processos de subjetivação, não são a-históricos e nem estáticos. Ressaltam, ainda, que agente e sujeito, é configurado subjetivamente e gera sentidos subjetivos, em cujo processo “ocorre a abertura de caminhos que levam a mudanças nas configurações subjetivas que hegemonizaram seus posicionamentos em momentos delimitados em espaços-tempos anteriores”. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 72).

Sendo assim, a condição de sujeito emerge “quando o indivíduo abre um espaço de subjetivação que se confronta com os espaços normativos em que atua, implicando, ou não, mudanças nesse espaço”. (ALMEIDA, 2022, p.110). Segundo a autora, a ideia da transgressão e ruptura com espaços normativos é, portanto, central na compreensão da categoria sujeito, cuja ruptura acontece simultaneamente em duas esferas, o social e o individual. Ressalta, ainda, que nessa constituição do

sujeito estão presentes as vivências históricas do passado e do presente, de maneira integrada em configurações subjetivas que tomam forma na ação.

Entretanto, é importante destacar que, a capacidade de posicionamento do sujeito está diretamente relacionada aos limites dos recursos subjetivos para assumir os desafios, como também, está na produção simbólica da cultura. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Como não existe passividade como estado estático, os autores afirmam que mesmo mediante a incapacidade de refletir, reagir, movimentar ou tomar decisões diante dos desafios, o vivenciar um estado de sofrimento implica a ausência da passividade, uma vez que esse estado é ativo em sua nocividade ao gerar a incapacidade de abertura de espaços de subjetivação.

Considerando que a origem das minhas inquietações para o desenvolvimento deste estudo tem direta relação com as práticas hegemônicas da Psicologia Escolar, cujos processos subjetivos na análise dos fenômenos geralmente são desconsiderados, vale comentar nesse contexto de reflexões, a necessidade de considerar a escola como um espaço social de constituição de subjetividades. Esse reconhecimento se torna importante porque na escola há uma rede de configurações subjetivas sociais e individuais que se articulam, ou seja, há um fluxo de emoções em unidade com múltiplas expressões simbólicas, que constituem sentidos subjetivos diversos, cuja compreensão é fundamental no desenvolvimento do trabalho do(a) psicólogo(a) escolar, uma vez que é nesse espaço de subjetivação que os sentidos subjetivos são produzidos.

Logo, a configuração subjetiva da profissionalidade da psicóloga só pode ser compreendida se considerada sua história de vida passada, vivida em seus distintos momentos e contextos sociais, porém, não como um passado desvinculado do momento presente, mas um passado que emerge enquanto produção subjetiva nas diversas experiências vividas no momento atual. Significa que os sentidos subjetivos produzidos nas experiências atuais vividas, inclusive na escola, se articulam com as configurações subjetivas existentes, culminando, assim, na produção processual dos sentidos subjetivos. (GOULART, 2017).

Sendo assim, para compreender os processos subjetivos que se dão a partir das ações e relações sociais estabelecidas no contexto escolar, é necessário ampliar a dimensão de análise desses processos, partindo da compreensão do individual para o social, e do social para o individual. Isso porque, como mencionado, “a subjetividade representa um sistema em que subjetividade social e individual configuram-se reciprocamente, superando, assim, a tendência reducionista de pensar a subjetividade só como um fenômeno individual”. (MITJÁNS MARTINEZ & GONZALEZ REY, 2019, p. 15).

[...] na medida em que se reconhece que os indivíduos se constituem e, simultaneamente, são constituidores dos contextos sociais nos quais estão inseridos, os aspectos organizacionais da escola como instituição, em especial, sua subjetividade social adquirem especial importância. Esses constituem aspectos relevantes para compreendermos os processos relacionais que na escola ocorrem e que participam dos modos nos quais os profissionais e alunos sentem, pensam e atuam nesse espaço. Por sua vez, a ação dos sujeitos nesse espaço social contribui para a configuração subjetiva que este assume, estabelecendo-se uma relação recursiva entre subjetividades individuais e subjetividade social. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p. 5).

É imprescindível destacar aqui a diferença dessa concepção da visão individualista, constituída por paradigmas voltados ao estudo dos indivíduos de maneira fragmentada em seus diversos aspectos, tais como biológicos, psicológicos, emocionais, sociais e culturais. Em outras palavras, é fundamental considerar a subjetividade individual e social ao analisar os complexos fenômenos humanos, tal como expresso por Mitjás Martínez & González Rey (2017, p. 91):

A subjetividade social, que domina a escola e suas diferentes práticas, é um aspecto essencial da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos no ambiente escolar, desconstruindo de uma vez por todas a visão educativa individualista de que o sucesso do aprendiz depende unilateralmente da relação professor-aluno, da didática, da qualidade do docente e da capacidade dos estudantes, visão esta que descontextualiza tanto o professor quanto o aluno dos múltiplos espaços sociais e de suas formas hegemônicas de subjetividade social, nas quais se configuram suas subjetividades. [...] a ação humana sempre está inserida em uma rede de processos institucionais, processos de relação e simbólicos de diferente natureza que não permitem a dicotomia social-individual que tanto hegemonizou o pensamento psicológico.

Portanto, é preciso romper com as concepções oriundas de uma visão estreita da Psicologia Escolar, como, também, consolidar novos saberes e novas práticas quando se objetiva uma atuação desde uma perspectiva ampla e abrangente voltada para o coletivo, e não apenas focada no(a) estudante. Nesse aspecto, destaca-se como diferencial a ser realçado, a maneira simultânea como os planos teórico, epistemológico e metodológico desenvolvidos por González Rey estão se consolidando e criando corpo consistente, capaz de dar legitimidade aos processos humanos estudados sob tais parâmetros. Trata-se, então, de um corpo teórico que vem ganhando robustez e alicerçando diversas práticas e pesquisas no campo da saúde e da educação, tais como os estudos realizados por Tacca (2000), Mori (2009), Rossato (2009), Campolina (2012), Costa (2015), Patiño (2016), Goulart (2017), Quevedo (2017), Carvalho (2018), Pereira (2018), Bezerra (2019), entre outros.

3 BASES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Como já mencionado em observação anterior, o estudo fundamentado na Teoria da Subjetividade numa perspectiva cultural-histórica implica considerar a existência de grande articulação entre os planos teórico, epistemológico e metodológico, os quais podem contribuir para dar inteligibilidade aos processos e formas de organização da subjetividade. Tal relação indissociável foi assim expressa por González Rey (2019, p. 22): “Epistemologia Qualitativa e subjetividade expressam uma união inseparável que faz com que a teoria tenha um caráter epistemológico explícito, de modo que a epistemologia seja parte dessa produção teórica”.

Por isso, além do plano teórico apresentado no capítulo dois deste estudo, o plano epistemológico também consiste o referencial que serviu como aporte para fundamentar a presente pesquisa, pois, a forma qualitativamente diferenciada do autor considerar processos subjetivos, faz toda a diferença. Assim sendo, os princípios da epistemologia qualitativa e do método construtivo-interpretativo são discutidos nesta sessão e, posteriormente, apresento o cenário da pesquisa, a caracterização do campo, dos participantes e dos instrumentos da pesquisa.

3.1 Considerações iniciais

As pesquisas nas ciências humanas vêm sendo alvo de grandes e significativos avanços, principalmente porque vêm ganhando relevante espaço no desenvolvimento da sociedade. Entretanto, muitos(as) pesquisadores(as) continuam se refugiando nos parâmetros das ciências naturais, desconsiderando, assim, que os processos de construção de conhecimentos eminentemente humanos são diferenciados. Nesse sentido, problemas de diversas ordens têm sido identificados nas pesquisas neste campo, inclusive nas pesquisas em educação, os quais estão relacionados, entre outros aspectos, aos fundamentos epistemológicos ao se apoiarem nos parâmetros da ciência hegemônica, tal como as ciências empíricas, o que torna a investigação desvinculada da vida e de sua historicidade.

Desse modo, como afirma Gatti (2010), por se tratar de conhecimentos relativos aos seres humanos, a pesquisa em educação jamais deve ser realizada numa perspectiva estritamente experimental, como é comum nas ciências físicas e

biológicas, pois, determinadas características comuns a esse tipo de pesquisa não se aplicam ao ser humano. Isso porque a pesquisa em educação não segue a lógica das ciências naturais, visto tratar-se de complexos processos humanos.

Japiassu (1982) argumenta que o desconhecimento histórico e conceitual das bases que fundamentam os saberes pode conduzir o pesquisador a assumir posicionamentos acríticos, o que implica a falta da capacidade de perceber as opções filosóficas, ideológicas e epistemológicas envolvidas nos saberes escolhidos para fundamentar seu estudo. Isso, naturalmente, pode comprometer todo um processo de pesquisa em seus princípios, fundamentos, métodos, objetos e resultados, assim como ratifica o autor:

É lamentável que os cientistas não estudem a história de suas respectivas ciências. Privados do aparato histórico e conceitual, não conseguem elaborar uma crítica de seu saber, do saber que lhes é transmitido, quase sempre dogmaticamente, para detectar as opções filosóficas e ideológicas nele implicadas. [...] Em geral, os cientistas conhecem muito mal a formação de suas teorias e de seus conceitos, pois aprendem uma ciência divorciada da história das ideias, da vida social e política. (JAPIASSU, 1982, p. 58).

Essa direção é assumida por diferentes autores que buscam estabelecer estas mudanças epistemológicas, tais como Guattari (1991; 1992; 1996; 1997), Castoriadis (1982; 1986; 1987; 1999), Sousa Santos (1989), os quais lançam ideias e conceitos inovadores, porém, sem propor novos arcabouços teórico-metodológicos correspondentes a essa nova compreensão epistemológica. Isso é ratificado pelo argumento de González Rey & Mitjans Martínez (2017), de que o advento de orientação à pesquisa qualitativa, que surgiu como alternativa para o desenvolvimento de pesquisas no campo das ciências sociais e humanas, foi muito marcado por orientações de cunho metodológico, sem que houvesse discussões sobre as bases epistemológicas necessárias às mudanças.

Nesse sentido, os autores alertam para a maneira como as ciências sociais, na década de 1980 e início da década de 1990, buscaram desenvolver suas pesquisas de forma a se diferenciar do modelo dominante, sem, contudo, se desprender epistemologicamente das bases desta ciência.

Não obstante a esses inúmeros intentos, a prevalência dessa lógica defendida pelo empirismo permanece forte nos dias atuais. Ou seja, ainda se centra muito “na parte instrumental e operacional da pesquisa, sem avançar teoricamente na construção de outras exigências necessárias da metodologia”. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 26). Isso se dá, conforme mencionado, devido a falta de clareza das bases epistemológicas e ontológicas que é um terreno fértil para o uso equivocado de métodos e de recursos instrumentais, o que compromete o estudo e a compreensão dos fenômenos humanos. Assim, a Epistemologia Qualitativa foi organizada como possibilidade de superação de diferentes limitações resultantes dos modelos hegemônicos, e abertura de novos caminhos para pesquisas no campo das ciências humanas.

3.2 Epistemologia Qualitativa e Método Construtivo-Interpretativo

Mediante o cenário apresentado, a Epistemologia Qualitativa emergiu num momento histórico de profunda crítica à psicologia empírico-instrumental mais tradicional, como alternativa para a produção de conhecimentos sobre a subjetividade humana, por meio de propostas que se expressaram como um momento progressista no desenvolvimento da Psicologia (GONZÁLEZ REY, 2019).

No momento histórico em que a Epistemologia Qualitativa foi proposta [...] a psicologia e as ciências sociais de maneira geral procuravam ativamente desenvolver um tipo de pesquisa que se diferenciava da rígida moldura formal, instrumental e quantitativa que se apresentava como o ‘método científico’ nessas ciências, que limitava o estudo de todos os problemas que não pudessem ser estudados a partir desse rígido enquadre enquanto temas metafísicos da filosofia, não da ciência. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 77).

Desse modo, a Epistemologia Qualitativa nasceu como possibilidade relevante para o estudo da subjetividade humana, por posicioná-la no centro da trama estudada, mostrando, assim, uma importante revitalização ontológica. Isso implicou o resgate da condição de sujeito, bem como o reconhecimento da sua singularidade, no processo de produção do conhecimento, sem, contudo, desconsiderar o investigador como autor da sua própria produção. Vale ressaltar que a palavra ontologia é usada por González Rey (2013, p. 27) “para especificar a qualidade do tipo de fenômeno cuja representação orienta os diferentes campos do trabalho científico”.

Assim, a busca de conhecimento sobre o objeto de interesse, a subjetividade, dá-se por meio de um processo construtivo e interpretativo empregado pelo pesquisador, tendo como base os conceitos apresentados no presente estudo. Esses devem ser usados como recursos de pensamento que vão surgindo no decorrer da pesquisa, facilitando a abertura de caminhos para novas construções relativas às questões pesquisadas. Para tanto, o Método Construtivo-Interpretativo, fundamentado na Epistemologia Qualitativa, foi essencial para dilucidar tais processos subjetivos, uma vez que esse método é orientado pelo caráter Construtivo-Interpretativo do conhecimento, pelo caráter dialógico da investigação qualitativa, e pelo valor do singular como instância legítima para a produção do conhecimento científico (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017), cujos princípios não podem ser tratados de forma isolada.

Tal método favorece a geração de um caminho de inteligibilidade, ou seja, possibilita a abertura de novos espaços para compreensão do fenômeno que se busca conhecer, o que vai ocorrendo gradativamente a partir dos indicadores que vão se desdobrando em hipóteses. Já o caráter dialógico que a investigação assume pode ser uma das principais fontes de produção de informação, pois, por meio do diálogo procura-se promover um espaço onde há uma certa tensão, uma vez que isso pode contribuir para a manifestação de situações da história de vida do pesquisado que não aparecem espontaneamente na sua vida cotidiana. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Segundo os autores:

[...] o diálogo atual com o indivíduo abre um caminho imprevisível e, pela sua espontaneidade, improvisação e a constante presença do outro, torna-se fonte essencial para a emergência da subjetividade no seu curso. O diálogo sempre gera sentidos subjetivos, cuja construção teórica é um fio condutor que orienta o posicionamento ativo dos indivíduos em diálogo. A emergência do diálogo é sempre um indicador importante de processos de subjetivação referidos ao outro que dele participa. (p. 21).

González Rey (2019, p. 30) ressalta que “o diálogo implica as emoções dos envolvidos, assim como possíveis momentos de contradição e tensão que têm um grande valor para o desenvolvimento do próprio diálogo”. Isso considerando que “os atos de fala são produzidos por indivíduos implicados subjetivamente no diálogo, e é essa implicação que permite o desdobramento de novos momentos qualitativos do processo” (p. 29). Em reflexões acerca do conceito de diálogo na Teoria da

Subjetividade Cultural-Histórica, Madeira-Coelho (2022, p. 169) ressalta que o diálogo nessa teoria,

configura a comunicação entre duas ou mais pessoas, caracterizada pelo compartilhamento singular e ético, que possibilita a emergência de um interesse recíproco entre elas, o que mantém uma comunicação diferenciada por uma qualidade que vai além do mero diálogo linguístico, contextualmente sensível, porque traduz envolvimento favorecedor de produções subjetivas.

Sendo assim, a compreensão de processos subjetivos favorecida pelo diálogo abre novas zonas de aspectos que outrora não foram definidos pelo(a) pesquisador(a), o que é ressaltado por González Rey (2002, p. 87) da seguinte forma:

Nesse tipo de pesquisa não se descobre só o que se busca, pois, surgem elementos que, sem terem sido definidos pelo pesquisador, se convertem em opções de peso teórico, que podem ser relevantes para o processo de construção de conhecimento. O assunto estudado não surge de forma linear em face de instrumentos diretamente planejados para descobri-los, porém, de forma progressiva e diversa ao longo da expressão complexa do sujeito estudado, o que nos leva por novos caminhos.

Esse processo de construção e interpretação das informações vai ocorrendo a partir das expressões dos(as) participantes da pesquisa, cujo processo é favorecido pelos indicadores que vão sendo construídos pelo(a) pesquisador(a) ao longo da investigação. Assim, “o indicador é o primeiro momento na abertura dos caminhos hipotéticos sobre os quais a construção teórica avança”. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 111). Os autores consideram os indicadores como

construções do pesquisador que se apoiam em múltiplos aspectos qualitativos da expressão dos participantes, os quais vão emergindo no curso da pesquisa, a partir dos significados construídos pelo pesquisador frente a um conjunto de diferentes modos de expressões dos participantes da pesquisa. (p. 110).

Os indicadores e as hipóteses não representam construções *a priori*, mas são momentos processuais de construções de inteligibilidade, fundamentados em múltiplos aspectos qualitativos da expressão dos(as) participantes, o que diferencia, significativamente, esta concepção do referencial positivista, dizem os autores. Portanto, os indicadores são produções construídas pelo(a) pesquisador(a), que vão se integrando uns aos outros a partir dos significados abertos pelos indicadores

construídos anteriormente, até que uma hipótese seja formulada, sendo esse um primeiro momento de um modelo teórico. As hipóteses que vão sendo formuladas a partir dos indicadores vão se integrando umas às outras, num processo que leva à construção teórica das questões orientadoras da pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2019).

Nesse processo de construção do modelo teórico, os conceitos não representam conteúdos generalizados *a priori*, pois, é no curso da pesquisa que os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas vão sendo construídos, o que torna a consideração da singularidade fundamental nesse processo, diz o autor:

O conceito de configuração subjetiva, de fato, é sempre singular, portanto a questão em estudo sempre integrará em sua configuração uma informação diferenciada sobre os diversos processos que, simultaneamente, se articulam na organização dessa configuração subjetiva. (GONZÁLEZ REY, 2019, p. 39).

A compreensão de uma configuração subjetiva implica, no entanto, segundo o autor, a consideração das diversas expressões das experiências relevantes vividas não só no momento presente, mas também, as vividas outrora, ou seja, em seu conjunto complexo e indissociável. Isso porque a subjetividade não representa um processo regular, ascendente e linear, assim como argumenta González Rey (2017, p. 182, tradução nossa): “[...] a subjetividade não é um fenômeno intrapsíquico, mas uma característica qualitativa de muitos processos, realidades e sistema humano”¹¹.

Pelo caráter vivo, imprevisível e contraditório desse processo, o(a) pesquisador(a) precisa estar se posicionando constantemente ao longo da pesquisa, com o intuito de ir acompanhando os diferentes caminhos que vão se abrindo diante das múltiplas informações que surgem. Isso foi definido como lógica configuracional pelo autor deste *corpus* teórico, uma vez que esta forma de trabalho “se configura num jogo permanente de indicadores e ideias que aparecem sem outro apoio que a própria construção do pesquisador, que é o aspecto central desse processo”. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 111).

Portanto, com base nos pressupostos da Teoria da Subjetividade, da Epistemologia Qualitativa e do Método Construtivo-Interpretativo, o conhecimento

¹¹ [...] subjectivity is not an intra-psychical phenomenon, but a qualitative characteristic of every human process, reality and system.

sobre a configuração subjetiva da profissionalidade da participante, em sua relação com as práticas da Psicologia Escolar, tornou-se possível, como será apresentado no próximo capítulo. Ressalto que o estudo de caso foi desenvolvido somente com uma psicóloga escolar, conforme será comentado posteriormente, pois, as demais colaboradoras interromperam suas participações ainda nos primeiros encontros.

3.3 O cenário social da pesquisa, caracterização dos participantes e o local da pesquisa

Para pesquisa fundamentada na Epistemologia Qualitativa de González Rey ser bem-sucedida é fundamental o engajamento dos(as) participantes no processo de investigação, sendo essencial a criação de um espaço social que propicie uma atmosfera afetiva favorável. Isso é considerado medular do próprio processo de pesquisa, pois, trata-se de espaço/tempo em que o(a) pesquisador(a) tem a possibilidade de se envolver e implicar-se com o(a) participante, de forma a favorecer o desenvolvimento do tecido relacional, capaz de abrir um canal dialógico relevante ao processo de construção de informações. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Esse caráter relacional e dialógico contribui para implicar o(a) participante da pesquisa, mantendo o seu interesse e envolvimento, de forma que as informações passam a ter sentido próprio, já que o diálogo não é algo dado e, sim, produzido. A dialogicidade implica, portanto, engajamento emocional entre pesquisador(a) e participante, o que viabiliza uma compreensão mais coerente aos processos subjetivos, possibilitando, assim, novos direcionamentos para a construção do conhecimento, e a abertura de novos caminhos compreensivos a serem aprofundados em outros momentos da pesquisa.

Logo, o cuidado com a qualidade das relações, desde o início e no percurso da pesquisa, torna-se essencial nesse processo, conforme mencionado. Por isso a relevância do estabelecimento de bom vínculo entre pesquisador(a) e pesquisado(a), uma vez que, “o contexto interativo e o tecido relacional da pesquisa determinam o valor da qualidade da informação [...]”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 58). O diálogo, nessa relação, é considerado como um processo construtivo e uma

das principais fontes de produção de informações relacionadas à subjetividade. Isso pressupõe a importância do estabelecimento de um clima de segurança e confiança, já que somente num contexto relacional de envolvimento e motivação pode-se determinar o valor da qualidade da informação (GONZÁLEZ REY, 2005). Para tanto, um acolhimento capaz de fazer emergir novas produções subjetivas é fundamental neste processo relacional, ou seja, um “ambiente de respeito, de segurança, de empatia, de confiança e de desejo de expressar-se”. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 165).

Ao reconhecer o valor do vínculo relacional entre pesquisador(a) e pesquisado(a), desde o primeiro contato busquei meios que pudessem favorecer maior qualidade nesse processo relacional com a participante, já que isso favorece maior envolvimento emocional e maior motivação para partilhar suas experiências, conforme mencionado. Esse cuidado com o vínculo construído no curso da pesquisa foi fundamental para o desenvolvimento de um diálogo genuíno, de tal forma que as informações produzidas ganharam maior qualidade nesse processo relacional. Os instrumentos utilizados, que serão explicitados posteriormente, contribuíram significativamente para a abertura do canal dialógico durante a pesquisa, o que foi compatível com os princípios da epistemologia da construção.

Inicialmente, estabeleci como quesito para participar da pesquisa o fator tempo de ingresso no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, da SEEDF, ou seja, meu interesse voltava-se para a pesquisa com psicólogos(as) ingressantes a partir do ano 2020. No entanto, esse critério foi alterado após ser informada que o último concurso público para esta área ocorrera em 2017. Sendo assim, convidei oito psicólogas escolares ingressantes a partir daquele ano, cujos contatos foram informados pela Gerência do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (GSEAA). Contudo, apenas quatro psicólogas¹² iniciaram as atividades, e somente uma permaneceu até o final, conforme mencionado.

Importante ressaltar o grande desafio para acolher participantes de uma pesquisa que se iniciava exatamente no auge da pandemia, a COVID 19, que assolava o mundo, inclusive o Brasil, já que muitas consequências físicas e emocionais advindas deste contexto estavam se manifestando na vida de diversos

¹² Os nomes das colaboradoras da pesquisa são fictícios, escolhidos para não expor as participantes.

profissionais, especialmente da área da saúde e da educação. Isso, por certo, dificultou a adesão das psicólogas convidadas, especialmente por considerarem que esta participação ampliaria muito suas atividades na lista de demandas laborais, que se avolumaram desde a nova modalidade de atuação, que passou a ser virtual devido a pandemia.

Entre as colaboradoras que aceitaram o convite, destaco a predisposição da psicóloga Claudia ao mostrar-se muito interessada em contribuir com a pesquisa, por reconhecer a dificuldade em encontrar pessoas que se predisponham a assumir este papel, como também por entender o valor das pesquisas para a melhoria do trabalho da Psicologia Escolar, como assim expressou. O memorial de vida acadêmica e profissional elaborado por Claudia é um exemplo do seu envolvimento, e reconhecimento da relevância do estudo, cujo instrumento foi entregue pontualmente na data solicitada. O memorial apresentou muitos aspectos importantes que serão amplamente comentados no próximo capítulo.

Laura, a segunda participante, iniciou sua contribuição na pesquisa pontuando suas dificuldades em colaborar de forma ativa nesse processo, pois, segundo mencionou, vivenciava naquele momento muitos conflitos pessoais e profissionais ocasionados por três situações novas, tais como: a primeira experiência da maternidade, o recente ingresso como psicóloga na SEDF e a assustadora situação de pandemia. Seu estado emocional estava alterado de tal forma que o primeiro encontro desencadeou fortes reações de choro, e verbalizações de experiências que estavam lhe causando danos emocionais, cujos motivos também compareceram na atividade realizada naquele encontro. Laura não enviou o memorial de vida acadêmica e profissional no prazo estabelecido.

A terceira participante, Lorena, que também se prontificou em contribuir com a pesquisa, chegou com atraso no primeiro encontro, ocasionado por uma atividade de trabalho surgida imprevistamente. Contudo, ao ingressar mostrou-se bastante disposta, tendo, inclusive, realizado a atividade prevista para aquele momento, porém, não enviou o memorial de vida acadêmica e profissional. Tânia, a quarta participante, também foi solícita ao se colocar à disposição para colaborar com a pesquisa, embora nossa conversa somente ocorreu depois de três tentativas de agendamento. Nos dois primeiros encontros Tânia realizou as atividades previstas,

contudo, também não apresentou o memorial solicitado. De todo modo, as quatro psicólogas foram muito solícitas desde o primeiro contato que ocorreu por telefone, mostrando-se bastante interessadas em colaborar, porém, todas alegaram o receio de iniciar e logo interromper, devido ao tempo escasso para a realização das atividades inerentes à pesquisa. Ao lhes assegurar que os encontros ocorreriam quinzenalmente, todas aderiram com a ressalva de que fariam o possível para permanecer até o final.

A pesquisa programada para ocorrer presencialmente nas escolas das participantes acabou sendo realizada virtualmente, devido ao contexto de isolamento social, gerado pela referida pandemia, que ocasionou o fechamento temporário das escolas, inviabilizando, assim, o meu acesso ao espaço de trabalho das psicólogas colaboradoras. Importante ressaltar que os desafios impostos pela pandemia determinaram novos modos e novas posturas na realização de pesquisas. Isso me alertou para a necessidade de recorrer aos recursos tecnológicos disponíveis, que foram de grande ajuda na realização desta pesquisa, exigindo, contudo, outro patamar de atenção aos princípios da Epistemologia Qualitativa e do Método Construtivo-Interpretativo.

Entre os recursos utilizados na pesquisa destaco a plataforma *Google Meet* e o *WhatsApp*, cujos recursos facilitaram, consideravelmente, a participação ativa, especialmente, da colaboradora que permaneceu até o final. Logo, a pesquisa realizada na modalidade virtual teve seu valor ao ser desenvolvida com base nos princípios da epistemologia da construção, cujas relações construídas nesse processo contribuíram para a qualidade das informações produzidas.

3.4 Caracterização dos instrumentos da pesquisa

Considerando os instrumentos como recursos fundamentais que permitem ao pesquisador o acesso às informações de naturezas distintas, torna-se relevante mencionar o quanto podem favorecer a aproximação, e o estabelecimento do vínculo, entre pesquisador(a) e pesquisados(as), direcionar e organizar o pensamento durante o curso da pesquisa e, ainda, fazer emergir um fluxo espontâneo das expressões dos(as) participantes.

Significa que os instrumentos, quando usados de forma a atender aos princípios da Epistemologia Qualitativa e do Método Construtivo-Interpretativo, são recursos que permitem a construção e interpretação das informações, o que diferencia, consideravelmente, dos parâmetros da epistemologia da resposta, cujas informações são 'dados' prontos. Desse modo, os instrumentos são utilizados num contínuo e dinâmico processo dialógico, a partir dos quais são construídos indicadores e hipóteses que permitem a construção de conhecimentos possibilitada pelo envolvimento, e participação ativa, dos(as) que colaboram com a pesquisa. (GONZÁLEZ REY, 2003a).

o processo de investigação qualitativa, como o de diagnóstico ou qualquer outro tipo de construção qualitativa, é um processo dinâmico que se expressa dentro de uma progressiva continuidade que não se esgota em nenhuma de suas formas de expressão: implica os próprios sujeitos que se relacionam neste processo, dando lugar a uma situação de comunicação em cujo curso podem aparecer indicadores relevantes para a construção do conhecimento em quaisquer dos momentos concretos do processo de investigação¹³. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 245, tradução nossa).

Nessa perspectiva, alguns instrumentos foram previamente propostos, e outros planejados no decorrer da pesquisa. Para tanto, as dinâmicas conversacionais foram propulsoras para o estabelecimento de diálogos que contribuíram para o envolvimento, em especial da participante que permaneceu até o final da pesquisa, como, também, para dar inteligibilidade aos sentidos subjetivos produzidos, tanto na história de vida, quanto nos momentos das atividades desenvolvidas ao longo do processo de investigação. O uso do recurso *WhatsApp* e *Google Meet* foram fundamentais nas dinâmicas conversacionais, e nas entrevistas, para o esclarecimento de questões que se fizeram necessárias ao aprofundamento.

Logo, o diálogo se apresenta como fundamental quando estabelecido nos princípios da epistemologia da construção, assim como nos ensina González Rey (2019, p. 36): “É o processo construtivo-interpretativo do pesquisador e do profissional o que converte o diálogo num processo privilegiado de produção de

¹³ El proceso de investigación cualitativa, como el de diagnóstico o cualquier otro tipo de construcción cualitativa, es un proceso dinámico que se expresa dentro de una progresiva continuidad que no se agota en ninguna de sus formas de expresión: implica a los propios sujetos que se relacionan en este proceso, dando lugar a una situación de comunicación en cuyo curso pueden aparecer indicadores relevantes para la construcción del conocimiento en cualesquiera de los momentos concretos del proceso de investigación.

saber nas ciências sociais, assim como o saber em uma ferramenta dialógica”. Sendo assim, para abrir um canal dialógico foram utilizados os seguintes instrumentos, tendo como base os princípios apresentados anteriormente, com o reconhecimento do lugar que ocupa os instrumentos no processo dialógico:

Os instrumentos e procedimentos empregados tornam-se dialógicos pela constante abertura que proporcionam para novas indagações, reflexões e posições do pesquisador e dos participantes, orientadas à conversação deles sobre o que vão expressando nos instrumentos, algo que ainda não caracteriza a maioria das pesquisas realizadas com base nessa perspectiva. O diálogo possibilita a continuidade de um processo reflexivo dos participantes e do pesquisador, que favorece o amadurecimento de expressões subjetivamente configuradas por diferentes experiências de vida, as quais vão aparecendo no curso conversacional do trabalho de investigação. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 88).

3.4.1 Memorial de vida acadêmica e profissional:

Instrumento solicitado pela pesquisadora, enviado apenas por Claudia no prazo combinado, cujo propósito foi conhecer a história de vida acadêmica e profissional das participantes. Isso contribuiu muito para o objetivo desta pesquisa, especialmente, quando as informações foram consideradas em conjunto com outras informações, construídas a partir de outros instrumentos utilizados neste processo. Lorena enviou seu memorial após a data combinada para a entrega, enquanto Laura e Tania não atenderam a esta solicitação.

Conforme mencionado, vale destacar a riqueza de detalhes impressa no memorial elaborado por Claudia, embora parte dele elaborado para seu ingresso no mestrado, cujo texto também está tomado de expressões que denotam a presença de emoções ao resgatar momentos vividos na linha do tempo. Isso me chamou a atenção, pois, mediante tantas atividades desenvolvidas em seu trabalho não poupou esforços para reunir muitas informações, o que pode denotar uma atitude de envolvimento com a pesquisa.

3.4.2 Dinâmica “Retrato Cantado”

A dinâmica “Retrato Cantado” foi realizada para a construção do cenário social da pesquisa, a qual consistiu na escolha prévia, por cada participante da pesquisa, de música/letra que mais se identificasse, e no primeiro encontro com as

colaboradoras as músicas escolhidas foram cantadas por dois cantores, convidados especialmente para aquele momento. Este instrumento favoreceu, sobremaneira, a abertura de um espaço importante para o início da conversação, cujo processo deu-se continuidade com o instrumento “Essa música me define”.

3.4.3 Essa música me define

Instrumento utilizado durante a dinâmica “Retrato Cantado”, onde as colaboradoras registraram espontaneamente suas impressões acerca de si mesmas, enquanto ouviam as músicas escolhidas por elas. Na sequência, cada participante se apresentou ao grupo, e à pesquisadora, tecendo comentários sobre si mesmas, a partir dos aspectos que destacou na música/letra escolhida e cantada.

3.4.4 Análise de filme:

Recurso de grande relevância para o desenvolvimento do estudo, por ser um forte mobilizador de expressões subjetivas, o qual objetivou conhecer as concepções mais marcantes sobre as práticas da Psicologia Escolar, frente às dificuldades de escolarização dos(as) estudantes. A primeira parte do filme foi exibida no segundo encontro, seguida da atividade de “Complemento de frases”, que será comentada no próximo item, a qual foi realizada apenas por Claudia e Lorena, uma vez que as demais se ausentaram antes do término do encontro, conforme será mencionado em momento oportuno.

A identificação de Claudia com o enredo e com o personagem protagonista do filme evocou sentimentos diversos e, assim, fez emergir processos subjetivos que muito favoreceram a abertura de novas zonas de inteligibilidade. Algumas provocações feitas por mim, a partir do enredo do filme, foram importantes para a produção de novas expressões, permitindo, com isto, a abertura de indicadores que foram construídos para gerar significados no conjunto de diferentes expressões.

Quanto à segunda parte do filme, sugeri que as participantes assistissem ao longo das semanas que antecederam o encontro seguinte.

3.4.5 Complemento de frases:

Instrumento muito utilizado nas pesquisas como recurso importante para a compreensão da subjetividade, no qual são apresentadas frases curtas que servem como indutores capazes de fazer emergir expressões, e favorecer a construção de conjecturas e indicadores possibilitada pela análise e interpretação das diversas informações agrupadas, e relacionadas entre si. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989, 2017).

Conforme mencionado, este instrumento foi utilizado no segundo encontro, após a exibição do filme, para as colaboradoras complementarem as frases incompletas que foram apresentadas, tendo este recurso o objetivo de contribuir para a compreensão das concepções de Psicologia Escolar assumidas pelas participantes da pesquisa. No entanto, as informações produzidas neste instrumento foram pouco aproveitadas no processo de construção-interpretativa, cuja provável ocorrência deu-se devido ao curto espaço de tempo para a realização desta atividade, dado o avançar da hora. Vale ressaltar que apenas Claudia e Lorena preencheram o instrumento, uma vez que as demais participantes se ausentaram do encontro antes da realização desta atividade.

3.4.6 O que eu faria se fosse psicóloga na escola de Isham?

Esta atividade foi realizada no início do terceiro encontro, somente pelas duas participantes mencionadas, cujo recurso objetivou conhecer como as colaboradoras organizam suas atividades como psicóloga escolar, frente a situações semelhantes às vividas pelo protagonista do filme. A proposta de organização do trabalho mediante situações de dificuldades de escolarização dos(as) estudantes contribuiu, não só para conhecer a forma como concebem as práticas da Psicologia Escolar, como, também, para ampliar o conhecimento sobre suas concepções assumidas, conforme comentado.

3.4.7 Entrevista semiestruturada:

Instrumento utilizado ao longo da pesquisa via *WhatsApp* e *Google Meet*, que objetivou explorar aspectos pouco esclarecidos durante o uso dos demais instrumentos. Esse recurso foi muito valioso para esclarecer, aprofundar e abrir

novas zonas de compreensão sobre aspectos que precisavam de maior aprofundamento. Ademais, permitiu um diálogo claro, objetivo e direto, já que as questões apresentadas estavam totalmente vinculadas às informações que mereciam ser retomadas.

Importante ressaltar que o conjunto de instrumentos utilizado na pesquisa não ocupou lugar central no processo de construção do conhecimento, pois, conforme propõe González Rey (2005, 2019), os principais protagonistas da pesquisa são o(a) pesquisador(a) e a relação estabelecida com os(as) participantes. Nesse aspecto, os instrumentos foram desenvolvidos como recursos essenciais para o envolvimento, em especial de Claudia, e estabelecimento de diálogos fundamentais para o aprofundamento e compreensão de aspectos subjetivos, que de outra maneira seria difícil compreender em sua essência.

Sendo Claudia a protagonista desta pesquisa, ao expressar suas ideias, opiniões, reflexões e experiências, havia um comprometimento subjetivo na medida em que suas falas tornavam mais emocionais, já que emergiam como produções subjetivas, facilitadas pelas relações estabelecidas naqueles momentos. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Isso porque, segundo os autores, o diálogo facilitado pelos instrumentos nessa perspectiva não se restringe a um procedimento instrumental apenas, que fica congelado em si mesmo, mas passa a ser um recurso essencial para a construção das informações, possibilitada pela produção de indicadores e hipóteses.

Desse modo, ao ser esta pesquisa realizada nos parâmetros da epistemologia da construção, como amplamente comentado, ressalto, mais uma vez, os cuidados quanto ao uso dos instrumentos, assim expresso por González Rey & Mitjás Martínez (2017, p. 97):

Só a produção de indicadores a partir de outros instrumentos e situações da pesquisa permite ao pesquisador ver neles e nos depoimentos novos elementos que, em uma primeira leitura, foi incapaz de perceber. Por isso, os instrumentos não podem ser usados como sequência interrompida de momentos; eles devem ser estudados numa continuidade que faz parte de um mesmo processo com diversas idas e vindas.

Posto isto, sigo apresentando o conjunto de compreensões construído no estudo de caso realizado com Claudia, ressaltando que, ao ter em conta a participação das quatro colaboradoras nos primeiros momentos da pesquisa, julguei conveniente manter as informações construídas a partir das suas contribuições daquele período, com o intuito de manter fidelidade ao curso normal da pesquisa. Por fim, é importante ressaltar que, segundo a perspectiva teórico-epistemológico-metodológico que fundamenta o presente estudo, “o que dá unidade à pesquisa construtivo-interpretativa não é o número de participantes, mas as necessidades de construção teórica do problema estudado”. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 108).

4 CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Para introduzir o presente capítulo, julgo pertinente ressaltar o lugar importante que ocupa o processo de construção das informações na Epistemologia Qualitativa, elaborada por González Rey, cujo processo permite a produção de conhecimentos que vão sendo construídos ao longo da pesquisa, a partir de indicadores e hipóteses, conforme mencionado. Segundo afirmam González Rey & Mitjans Martínez (2017), não existem regras estabelecidas de maneira universal e *a priori* para a definição dos indicadores, já que se trata de uma construção que vai seguindo uma trilha de pensamentos sobre as informações que vão surgindo ao longo da pesquisa.

A abertura de um indicador leva à construção de outros indicadores, por meio de um processo ativo em que o(a) pesquisador(a) procura significados, em cujo processo emerge o modelo teórico. Esse processo de construção dos indicadores é considerado pelos autores como “o primeiro momento na direção da abertura dos caminhos hipotéticos sobre os quais a construção teórica avança”. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ (2017, p. 111). Vale lembrar que nesse processo as hipóteses também não são definidas a partir de construções *a priori*, como ocorre em pesquisas de natureza hipotético-dedutiva.

A coerência das hipóteses desenvolvidas no curso da pesquisa, com os indicadores que as acompanham e as construções teóricas do pesquisador que as integra e as transcende, é o aspecto central da legitimidade do conhecimento produzido por esta via, o que representa um critério de rigor que combina consistência e

criatividade no aporte teórico a um campo do saber. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 112).

Como afirmam os autores, é precisamente pelo caráter vivo desse processo de construção-interpretativa ocorrido frente aos múltiplos momentos, ao longo da pesquisa, que o(a) pesquisador(a) precisa ir se posicionando a todo momento mediante as informações e os imprevistos que vão surgindo, e ir acompanhando caminhos diferentes. Contudo, os conhecimentos gerados não necessariamente correspondem às expressões diretas e lineares dos(as) participantes de uma pesquisa, mas são resultados de uma compreensão dos processos complexos de suas subjetividades, de maneira que a inteligibilidade desses processos subjetivos só é possibilitada a partir de um jogo permanente de indicadores e ideias, conforme comentado, o que requer grande sensibilidade e reflexão do(a) pesquisador(a).

Desse modo, os autores apresentam aspectos que podem ser considerados na construção dos indicadores, tais como:

Elementos como a forma adjetivada ou personalizada de narrar as experiências com os outros, a maneira como aparecem organizados no relato tempos da vida de seu autor, as emoções, os silêncios, a excessiva ênfase sobre algo em detrimento de outros aspectos possíveis no relato, a relação entre esses aspectos, assim como podem surgir também como indicadores olhares, posturas, comportamentos. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 110).

Nessa perspectiva, passo a apresentar núcleos de inteligibilidade construídos a partir de um conjunto de indicadores e hipóteses, os quais foram organizados considerando aspectos mais expressivos relacionados à escolha e atuação profissional de Claudia, de forma a favorecer a compreensão da configuração subjetiva da sua profissionalidade, em sua relação com as práticas da Psicologia Escolar. Antes, porém, segue um breve preâmbulo para contextualizar o(a) leitor(a).

O primeiro encontro virtual com as colaboradoras foi aberto com a dinâmica “Retrato Cantado”, que consistiu na apresentação musical por dois cantores das músicas previamente escolhidas pelas participantes, a partir do critério de identificação com a música, conforme mencionado. Na sequência, as participantes registraram no formulário “Esta música me define” os aspectos que as identificavam e, por último, se apresentaram oralmente explicando o motivo da escolha da música. Mediante essa atmosfera foi possível observar grande interesse e entusiasmo das

participantes, como, também, um sentimento de bem-estar e/ou nostalgia motivado pela dinâmica, já que isso contribuiu para resgatar na memória experiências vividas no passado.

Após esse momento de apresentações, passei a explanar o objetivo da pesquisa, os procedimentos para o desenvolvimento das atividades, o pacto de participação/colaboração e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Por último, solicitei como atividade para o próximo encontro a elaboração de um memorial da vida acadêmica e profissional, de forma a ressaltar os aspectos que motivaram a escolha da Psicologia Escolar como profissão.

No segundo encontro virtual, como recurso para iniciar a compreensão das concepções das participantes no que concerne às práticas da Psicologia Escolar, frente às dificuldades de escolarização dos estudantes, foi exibida a primeira parte do filme “Como estrelas na terra toda criança é especial”. Claudia e Tânia assistiram até o final da parte programada, porém, Laura e Lorena se ausentaram antes do término. Como o filme foi exibido pelo *Google Meet* não foi possível perceber as expressões que, por certo, me permitiriam notar a necessidade de se ausentarem, já que não manifestaram verbalmente, naquele momento, sobre tal intenção.

Com isso, a atividade “O que eu faria se fosse psicóloga na escola de Isham”, protagonista principal do filme, programada para aquele momento, foi realizada no encontro seguinte por Claudia e Lorena, uma vez que apenas ambas estavam presentes. Nesse momento constatei que somente estas participantes realizaram todas as atividades propostas como, também, foram as únicas a participarem integralmente dos dois encontros realizados até então. No entanto, tendo em conta que, após o recesso escolar iniciado logo depois do segundo encontro, Lorena, Laura e Tânia apresentaram suas dificuldades em manter os dias e horários combinados para os nossos encontros, devido ao excesso de tarefas assumidas no retorno das aulas presenciais, decidi continuar apenas com a participação de Claudia. Sendo assim, a partir desta etapa da pesquisa, somente as informações construídas sobre o caso de Claudia foram consideradas neste estudo.

Considerando, então, a dialogicidade, a singularidade e o caráter construtivo-interpretativo assumidos na epistemologia qualitativa, sigo apresentando a

construção do modelo teórico, organizado em quatro núcleos de inteligibilidades para dar maior compreensão ao caso, cujos núcleos foram desenvolvidos seguindo os critérios de integração, articulação e coerência entre as diversas informações.

Núcleo 1: Sentidos subjetivos favorecedores da escolha da profissão

O primeiro núcleo da construção das informações busca compreender a confluência dos sentidos subjetivos que favoreceu a escolha por Claudia da profissão de psicóloga escolar. São destaques as produções subjetivas associadas ao compromisso social e ao valor atribuído ao outro, em plena articulação com a orientação religiosa e com a relação estabelecida com suas professoras nos espaços de formação na graduação e no mestrado.

Claudia, nascida em Brasília (DF), é graduada em Psicologia na universidade pública, onde também cursou o mestrado. Desde a graduação buscava realizar atividades de estágios e de iniciação à pesquisa voltadas para os direitos humanos, e sua primeira experiência laboral como psicóloga escolar ocorreu enquanto cursava o mestrado. Sua história única e singular foi se constituindo no entrelaçamento de experiências diversas, especialmente as vividas no meio religioso e acadêmico, cujas experiências foram produtoras de sentidos subjetivos importantes para a escolha da profissão:

[...] decidi pela Psicologia. Fiz essa escolha porque tinha para mim que queria uma profissão em que eu pudesse ajudar pessoas, que eu pudesse contribuir na transformação social para mais justiça. Sou luterana, e orei bastante nesse sentido. Mais tarde, conectei a minha fé e minha crença no nosso papel de fazer o mundo um lugar melhor, com a perspectiva dos Direitos Humanos, que hoje entendo como uma tradução da minha fé.¹⁴

É interessante perceber nas expressões de Claudia um conjunto de atributos reveladores da sua preocupação e consideração com as pessoas, como também demonstram o quanto almejava a assunção de uma profissão que lhe permitisse ajudar o outro, colocando em prática seus valores pessoais e religiosos. As expressões “*queria uma profissão em que eu pudesse ajudar pessoas*”, como

¹⁴ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

também “que eu pudesse contribuir na transformação social para mais justiça”¹⁵, abriram o primeiro caminho para um conjunto de conjecturas que sinalizaram possível relação entre a escolha da profissão e o lugar que o outro ocupa em sua vida. Chamou a atenção a presença de valores coerentes com os princípios esperados para o(a) psicólogo(a), segundo o código de ética profissional dessa categoria, ou seja, o respeito ao ser humano e aos seus direitos fundamentais. (CFP, 2005).

Identifiquei, ao longo da pesquisa, vários relatos evidenciando o interesse de Claudia pelo outro, expressos em diferentes vias e em distintos momentos. Ou seja, por diversas vezes Claudia manifestava forte apreço pelas pessoas, por seus direitos, em expressões que compõem um conjunto de conjecturas, tal como expresso no seguinte trecho:

*[...] os direitos humanos são um caminho que... enfim... um campo que me atrai bastante assim... e... não tem uma explicação assim muito racional, acho que é bem subjetivo assim... esse gosto, esse interesse... esse... sei lá...esse fazer sentido assim... é... depois de algum tempo né... eu fiz a interpretação de que os direitos humanos são uma linguagem que traduzem meus valores pessoais, espirituais, enfim, né, uma tradução dos meus valores assim. Então eu fiz essa interpretação e até o momento acho que é o que faz mais sentido, mas existiu, tipo assim, defesa dos direitos humanos muito forte.*¹⁶

O apreço pelas pessoas também foi exposto em outro instrumento de pesquisa, evidenciando, mais uma vez, seu desejo de praticar seus valores mais essenciais:

*[...]. Na rotina e nos tempos conturbados que temos vivido é fácil ignorar as cores do arco-íris e o cantar dos colibris... Mas acredito muito nisso, não calar frente às injustiças, às desigualdades, ao que está completamente errado nestes tempos, mas que precisamos olhar e celebrar as pequenas coisas do nosso cotidiano. [...]. Enfim, seguir com fé e acreditando num mundo mais justo e igualitário, caminhando com as mil coisas na cabeça, tentando acalmar algumas vozes, dando vazão a alguns projetos, e seguindo... jamais na marcha ré, eu acredito!*¹⁷

¹⁵ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

¹⁶ “Entrevista concedida via *WhatsApp*”

¹⁷ “Essa música me define...”

A integração dos aspectos expressos nos trechos anteriores sinalizava que as experiências vividas por Claudia no meio religioso pareciam favoráveis à escolha da Psicologia, por ser essa uma área que viabiliza o desenvolvimento de ações voltadas para o outro. Nessa linha de interpretação, as experiências vividas no meio religioso foram fontes de sentidos subjetivos favorecedores da configuração subjetiva do processo de escolher, e de viver a profissão. Em outras palavras, o repertório de sentidos subjetivos produzidos naquelas experiências, vividas no meio religioso, pode ter colaborado para a constituição de uma configuração subjetiva favorecedora da escolha da Psicologia Escolar. A revelação de seu grande interesse e forte atração pelas causas voltadas para o outro permitiu, portanto, a construção do primeiro indicador de que a profissão que se conecta aos seus valores religiosos ocupou lugar importante na sua escolha.

Outro aspecto interessante foi notar como a escolha da profissão de Claudia, e a definição do tema do seu mestrado, também parecem decorrentes de produções subjetivas voltadas para o outro, o que revela, mais uma vez, a confluência dos sentidos subjetivos produzidos em sua história de vida:

[...]. Aí propus inicialmente pesquisar sobre Psicologia Escolar na promoção da educação dos direitos humanos. [...] Aí a pesquisa do mestrado também se delineou mais! Fui entendendo que as [...] eram a materialização possível da Educação em Direitos Humanos (EDH). E aí fui pesquisar a atuação de psicólogas escolares que estavam envolvidas nos projetos de [...] e como isso se relacionava com a EDH.¹⁸

A opção por realizar sua pesquisa de mestrado no espaço da escola parece ter sido uma forma de conhecer aquele contexto, com vistas a um trabalho voltado para o outro e sintonizado com seus valores religiosos, tal como expressou: *“Iniciei o mestrado [...] com o desejo de trabalhar com psicólogas escolares da SEDF a questão da Educação em/para os Direitos Humanos, [...] pensando possibilidades de atuação”*. A presença desses indicadores sinalizou o quanto a aspiração e compromisso com o outro foram mobilizadores dos posicionamentos de Claudia, pois, num movimento ativo e intencional buscou realizar uma pesquisa que lhe possibilitasse conhecer melhor a relação entre a Psicologia Escolar e o cuidado para com o outro, tal como pode ser conferido na seguinte expressão: *“A proposta era*

¹⁸ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

pesquisar a atuação da psicologia escolar relacionada à educação em direitos humanos. [...]”¹⁹.

O movimento na direção das vivências voltadas para a ‘Educação em Direitos Humanos’, relacionada à Psicologia Escolar como profissão, evidenciou a presença de produções subjetivas representadas pelo desejo de fazer o bem àqueles que, de acordo com ela, mais necessitam de atenção e cuidado por meio da sua profissão. Notei que a integração dos indicadores, construídos até esse momento, estavam caminhando na direção da compreensão da presença de uma configuração subjetiva de atenção para com o outro, cuja configuração expressa a confluência de sentidos subjetivos produzidos em diversos momentos e situações vividos anteriormente, que passaram a ser fonte de novos sentidos subjetivos, produzidos no momento atual de sua profissionalidade.

Quanto às experiências vividas no espaço acadêmico, Claudia ressalta a relevante presença de pessoas que fizeram parte da sua formação inicial, cujas expressões são carregadas de grande valor afetivo, tal como pode ser conferido nos seguintes relatos:

Na minha formação como psicóloga eu vejo nitidamente a contribuição de três professoras sensacionais [...]. Mais que conteúdos (que também foram muitos), vejo bem evidente o papel delas no meu ser e fazer Psicologia, pelas posturas amorosas, éticas, críticas... As admiro muito e elas são com certeza Mulheres Inspiradoras na minha vida!” “A [...] (mencionou o nome de uma das professoras) transpira educação libertadora por todos os poros dela, um exemplo de autenticidade para mim e de educação dialógica e cheia de afeto! [...].”²⁰

Essas expressões permitiram a abertura de novas compreensões relevantes ao processo de construção interpretativa, pois, mostraram, mais uma vez, uma confluência de sentidos subjetivos, ou seja, o fluxo de sentidos subjetivos produzidos nas experiências vividas na religião, emergiu como fonte de novos sentidos subjetivos produzidos nas experiências vividas nas relações com as professoras durante a graduação, e o mestrado de Claudia. A religiosidade e as relações com as docentes, embora sendo experiências diferentes, mantinham complementaridade pela contínua e recursiva produção de sentidos subjetivos. Portanto, a

¹⁹ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

²⁰ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

emocionalidade produzida na relação com suas professoras, ao se integrar aos sentidos subjetivos produzidos em momentos anteriores, foi favorecedora da escolha profissional da Psicologia Escolar.

Em outras palavras, as relações estabelecidas com professoras que cultivavam valores aproximados aos seus, contribuíram para a emergência de emocionalidades que, ao se integrarem ao fluxo de sentidos subjetivos produzidos nas experiências religiosas, favoreceram a escolha da Psicologia Escolar como profissão, não por mera imitação ou reprodução direta de um modelo, mas porque tais valores já se constituíam como expressões marcantes de sua configuração subjetiva. “A configuração subjetiva é uma forma de organização que vem à tona no curso dos sentidos subjetivos e que, uma vez surge, é geradora de sentidos subjetivos que expressam uma convergência entre si”. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 120). Logo, apoiada nos múltiplos processos qualitativos da expressão de Claudia, foi possível construir o indicador da relevância das relações estabelecidas com as professoras, como fonte de emocionalidade favorecedoras da escolha da sua profissão, especialmente por ter encontrado nessas relações a presença dos valores que Claudia cultiva.

Ressalta-se, então, a presença de sentidos subjetivos produzidos nas diversas experiências vividas por Claudia naqueles espaços/relações, nutridos pela fé e pelo afeto, e o quanto esse processo favoreceu sua escolha profissional, assim como expressou ao se recordar da graduação: “*Com todas as experiências vividas na graduação, o final do curso me direcionou ou me mostrou que o meu lugar era a escola. E o universo (Deus) ajudou bastante [...]*”²¹. Nesse processo de escolha de uma profissão que estivesse em harmonia com seus valores religiosos, bem maior que Claudia cultivava, chama a atenção a relação estabelecida com o outro como fonte de produção de novos sentidos subjetivos, associados aos valores religiosos que tanto preza.

Portanto, com base no conjunto de indicadores, anteriormente apresentados, foi possível construir a hipótese de que a escolha da Psicologia Escolar foi muito favorecida pela emocionalidade gerada na confluência dos sentidos subjetivos, produzidos nas experiências vividas na religiosidade e nas relações acadêmicas

²¹ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

com suas professoras, cuja emocionalidade está associada a uma configuração subjetiva voltada para o compromisso social e para o valor do outro em sua vida.

Núcleo 2: Sentidos subjetivos produzidos no início da carreira profissional de Claudia e a expressão da Psicologia Escolar em sua configuração subjetiva

Neste núcleo busco compreender como as concepções de Psicologia Escolar se expressam na configuração subjetiva de Claudia, explicando o quanto as produções subjetivas, associadas ao modelo clínico, muito presentes em suas escolas de atuação, a impactaram no início da sua carreira como psicóloga escolar, reduzindo sua capacidade de enfrentamento dos desafios nesta área de atuação.

Com base num imaginário gerado a partir de leituras, vivências e palestras, Claudia ressalta ter criado grandes expectativas e produzido muitas idealizações para o seu trabalho na escola, tendo, inclusive, ensaiado na imaginação possibilidades de ações “*encantadoras*” em diversos contextos, e com pessoas distintas. Os sentidos subjetivos produzidos nos processos imaginativos parecem ter favorecido a geração de boas expectativas para sua atuação como psicóloga escolar, ideias pensadas a partir das seguintes expressões de Claudia: “*Eram muitas as expectativas, muitas idealizações [...]; ensaiei na imaginação possibilidades encantadoras [...]. Inventava ações a partir de outras leituras e vivências. Eu queria muito ser psicóloga escolar*”²².

No entanto, no confronto com a realidade encontrada nas escolas assumidas, Claudia comenta que as maiores demandas recebidas estavam relacionadas à avaliação psicológica, às queixas de dificuldades de aprendizagem, enfim, demandas que apontavam a existência de “*alguma coisa errada*”²³ em relação aos estudantes encaminhados, seja um *distúrbio*, uma *disfunção emocional* ou *comportamental*, como ela mesma expressou. Isso, na esperança de que a ‘*cura*’ ocorreria, já que os profissionais da psicologia são tidos “*como os que encontram as causas e apresentam as soluções, como um toque de magia*”²⁴, diz Claudia em

²² “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

²³ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

²⁴ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

tom de desabafo: [...] “e aí se espera que o psicólogo encontre a causa e dê alguma solução, a impressão que me vinha era que eu ‘dar uma olhadinha’ no fulano pudesse ser mágico, e que depois do meu olhar a criança se ajustaria aos comportamentos esperados”²⁵.

O sentimento de incômodo gerado por essas demandas e expectativas para uma atuação reducionista e individualista compareceu, também, na seguinte expressão: “A demanda que mais chega ainda é a da avaliação psicológica. A queixa das dificuldades de aprendizagem, de que a criança tem alguma coisa errada [...] e que é esperado que a gente saiba dizer o que é essa coisa errada e talvez como resolvê-la [...]”²⁶. Claudia sentiu-se pressionada ao ser cobrada pelos(as) professores(as) para uma atuação que, em suas palavras, “faz diagnóstico, acha os problemas de aprendizagem e aperta os parafusos... medicalizante, psychologizante, patologizante, naturalizadora de questões sociais..., uma expectativa de atuação bem médico-clínica”²⁷. Assim, Claudia expressava diretamente sua divergência às concepções tradicionais da Psicologia Escolar, enfatizando-a em diferentes momentos.

É interessante notar como o impacto sofrido, ao se deparar com todo aquele contexto de cobranças para uma atuação completamente diferente da idealizada, causou-lhe adoecimento, evidenciado na seguinte expressão: “Consigo identificar muito bem que esse adoecimento em mim, e as crises de ansiedade, se relacionam bem diretamente com ser cobrada a atuar de formas que não acredito, que me ferem na minha ética e visão de mundo...”²⁸. Nesse conjunto de expressões, a maneira como Claudia mostrou-se impactada pelas expectativas de uma atuação clínica, é indicador de uma forma diferenciada com que concebe as práticas da Psicologia Escolar. Segundo expressou, aquelas expectativas eram totalmente divergentes das suas concepções:

Tendo estudado tanto sobre a história da Psicologia Escolar e sobre as críticas ao modelo médico-clínico tradicional, eu sabia bem que o que eu não queria com minha atuação era reproduzir e perpetuar

²⁵ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

²⁶ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

²⁷ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

²⁸ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

*ações que reforçassem um fazer da psicologia escolar que fosse patologizante e medicalizante, individualizante, naturalizador das práticas educacionais tradicional e dos problemas de aprendizagem*²⁹.

Um aspecto importante a realçar nesse conjunto de relatos apresentados, até este momento da pesquisa, diz respeito à associação estabelecida por Claudia entre as expectativas/demandas de práticas individualizantes por um lado, e por outro, seus estudos desenvolvidos sobre a Psicologia Escolar, o que é indicador da compreensão da estreita relação entre teoria e prática.

Chama a atenção, portanto, a concepção de Claudia sobre a Psicologia Escolar, e como isso foi se conformando na configuração subjetiva da sua profissionalidade, o que não parecia ser apenas por conhecer teoricamente os conteúdos desta área, mas, também, pela presença articulada de outros processos subjetivos que foram sendo cada vez mais evidenciados ao longo da pesquisa. Esta forma diferenciada de conceber a Psicologia compareceu, mais uma vez, no relato de uma vivência com uma colega psicóloga que atuava em uma das escolas que visitou para conhecer o trabalho, ao perceber a presença forte do modelo clínico em sua atuação. Assim Claudia mencionou a vivência: “[...]. *Em outro momento, uma terceira colega psicóloga me recebeu e apresentou os testes e outros instrumentos que utilizava em suas avaliações*”³⁰.

Quando notei, em seu relato, a presença de um incômodo frente àquela vivência, solicitei que explicasse melhor seus sentimentos:

[...] essa terceira psicóloga... ela foi super carinhosa, solícita, afetuosa. Numa das coletivas da equipe [...]... ela foi me acolher, receber e tal e me convidou também pra uma manhã passar com ela, pra conhecer, pra me explicar o trabalho dela. E aí.... eu sei que foi um encontro que eu fiquei muito... foi estranho participar. Então ela, primeiro tinha uma reunião com uma responsável, uma família; tava ela e a pedagoga da equipe, e aí quando terminou esse momento ela... enfim, deu uma saidinha e trouxe u’a malinha (rsrs!) cheia de instrumentos psicométricos e tudo mais, e... ela parecia ser bem entusiasta dos testes psicológicos [...]. Ela me apresentou os testes... ela não me falou qual era o fazer dela, mas quando a pessoa vai contar sobre o que ela faz e mostra uma mala de testes a gente (rsrs) tem um recorte de realidade bem... bem ruim, né, na minha

²⁹ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

³⁰ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

*opinião [...]. Enfim... porque é uma perspectiva muito médico-clínica [...]*³¹.

O valor atribuído pela colega psicóloga aos testes psicológicos sinalizava a presença de um trabalho pautado na racionalidade científica positivista, uma vez que os instrumentos foram apresentados como recursos importantes em seu cotidiano profissional, mostrando, assim, ênfase na medição, na classificação e no diagnóstico. Na avaliação de Claudia aquelas práticas reforçavam o processo de patologização e se distanciavam da perspectiva de atuação da Psicologia Escolar que assumia:

*Eu acho que tem um impacto muito negativo, né... porque... se esse é seu carro chefe na sua atuação, não consigo ver uma perspectiva institucional, de olhar pro global, né, da escola, assim, e tudo mais... acho bem complicado, né? Ai eu fico muito cansada! [...] expectativas bem convencionais, né, da psicologia médico-clínica que vai atender, vai fazer consulta, vai achar onde tá o problema, vai diagnosticar os problemas, enfim..., tudo que eu coloquei, medicalizante, psicologizante, patologizante...é... naturalizadora de questões sociais*³².

Ao identificar naquela cena a presença de uma lógica reducionista e distante do compromisso social que é esperado do psicólogo, Claudia sentiu-se muito incomodada, uma vez que o uso daqueles instrumentos, geralmente, contribui para a desconsideração de inúmeras outras questões importantes envolvidas no processo de escolarização, como ressaltou:

os testes são recortes... desconsideram... desconsideram e apagam, muitas vezes, né... toda questão social, enfim, questões de racismo estrutural, questões de histórico de vida... as necessidades da criança... enfim... [...]. A gente avalia segundo os nossos parâmetros pessoais, né, como se a gente tivesse o parâmetro do que é correto e a gente não se debruça a dar um passo pras vidas das pessoas que estão ali, [...]. E aí a gente perde de vista toda a complexidade do processo educativo, [...] e a gente acaba perdendo de vista o fenômeno relacional e sistêmico, que é tudo que tá envolvido na educação, né, então... que é o espaço de escola, concepções de educação, as questões de ensinagem e as relações que se estabelecem... é... o que é que tem nesse território de... de possibilidades, de garantia de direitos... tudo isso né? E que... se a gente se resume a fazer teste, a gente perde de vista tudo isso. E a gente tá reduzindo, né, a pessoa a uma coisa muito pouca, a uma

³¹ “Entrevista concedida via WhatsAapp”.

³² “Entrevista concedida via WhatsAapp”.

*fotografia que a gente faz de um momento, e que a gente diz que explica tudo*³³.

A histórica presença de práticas da Psicologia fundamentadas no modelo clínico, conforme comentado no segundo capítulo deste estudo, possivelmente, contribuiu para a constituição da subjetividade social das escolas em que Claudia inicia a trabalhar e, também, da escola da colega psicóloga. Nas palavras de Mori et al (2019, p. 159),

a prática do psicólogo, muitas vezes, está voltada para os processos de testagem numa lógica normativa que expressa a conformação da subjetividade social contemporânea, pois há demanda para práticas apoiadas e voltadas para diagnósticos.

Dessa forma, podemos conjecturar que a expressão de Claudia sinalizava a presença de concepções deterministas e reducionistas na subjetividade social daqueles contextos, que daquela forma favorecia o movimento de expectativas e cobranças para que ela se envolvesse com práticas coerentes com tais concepções. Embora não sendo este o foco do presente estudo, vale lembrar o conceito esclarecedor de subjetividade social apresentado por Mitjans Martínez (2020), que favorece o reconhecimento da relevância desta categoria teórica para a compreensão de fenômenos sociais complexos, como este apresentado anteriormente:

O conceito de subjetividade social representa uma dimensão do social: sua dimensão subjetiva, que está configurada pelos sentidos subjetivos que nos espaços sociais os indivíduos produzem nas suas ações e inter-relações: um conceito essencial para a compreensão da ação e funcionamento de pessoas, grupos e instituições. (p. 51).

As concepções biologizantes que sustentam práticas da psicologia escolar podem ter favorecido a constituição da subjetividade social daqueles espaços, conforme mencionado, contribuindo, assim, para alimentar uma cultura fortalecedora de crenças limitadoras de práticas, por exemplo, voltadas para situações de dificuldades no processo de escolarização. Essa forma reducionista de pensar pode ter dificultado a abertura de caminhos alternativos, pois, a forte crença de que nada se podia fazer para mudar aquela realidade se apresentou como grande desafio no trabalho de Claudia.

³³ “Entrevista concedida via *WhatsAapp*”.

Ainda que cada escola expresse uma subjetividade social singular, o fenômeno da patologização das dificuldades escolares, [...] está cada vez mais presente na subjetividade social das instituições de ensino. A expressão crescente desta tendência tem consequências muito daninhas para a vida escolar e para o desenvolvimento das crianças, as quais, uma vez que são definidas por rótulos patológicos, são tratadas como tal, gerando ao redor um clima de falta de expectativas e de confiança em relação a suas possibilidades de aprendizagem escolar. (MITJÁNS MATÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 98).

Embora a presença das concepções deterministas e reducionistas na subjetividade social daqueles espaços, os relatos de Claudia fortaleceram os indicadores da presença de uma forma diferenciada com que concebia as práticas da Psicologia Escolar. Isso foi muito evidenciado, também, ao revelar um posicionamento crítico e autêntico contra aquelas práticas encontradas no trabalho da colega psicóloga. Somado a isso, foi interessante também notar sua percepção sobre a contradição entre as práticas realizadas pela psicóloga, e os princípios orientadores do serviço ao qual estavam vinculadas, cujas orientações são fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural, o que, mais uma vez, sinalizou a compreensão de Claudia sobre o lugar da teoria na prática.

Chama a atenção, também, como Claudia sentia grande desconforto com outros aspectos balizadores institucionais da sua atuação: “[...] *toda a organização da SEDF ainda nos empurra para um fazer mais clínico, individualizante e patologizante*”³⁴. Essa opinião de Claudia se confirma, por exemplo, no caráter reducionista e classificatório dos processos institucionais do documento ‘Estratégia de Matrícula’, instrumento que orienta a organização das matrículas nas escolas públicas do DF, na exigência de laudo médico para garantia do direito à turma reduzida aos estudantes com determinadas patologias. Essa compreensão anti-instrumentalista, anti-determinista, anti-reducionista reforça, novamente, o indicador da presença de uma forma diferenciada com que concebia as práticas da Psicologia Escolar, o que é fortalecido pela seguinte expressão: “Agir contra meus ideais da psicologia escolar seria uma forma de me machucar também”³⁵.

A atuação de Claudia nos espaços sociais da escola, configurados por este caráter determinista e reducionista provocou nela grande processo conflitivo. A

³⁴ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

³⁵ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

contradição entre atuar a partir de suas crenças mas, continuar se sentindo incomodada por não saber como fazer para enfrentar aquele contexto, está presente em sua expressão: “[...] estava lidando com ter que sustentar que não queria reproduzir a prática que me pediam sem ter um norte concreto de como atuar da forma que acreditava”.³⁶ A luta interna vivida por Claudia entre querer fazer e não saber como, pode ser comum, especialmente, quando se inicia uma carreira. Contudo, também sinalizou a presença de uma produção subjetiva que precisava ser considerada, visto ser recorrente em seus relatos: “E, pra quem estava mergulhada nas produções de Psicologia Crítica, e queria fazer diferente, mas não tinha experiência prática ainda, e ainda precisava achar brechas, foi adoecedor [...]”³⁷.

Claudia tinha plena consciência da sua concepção de Psicologia Escolar, como, também, clareza sobre qual seria o seu papel para uma atuação coerente com a sua concepção. No entanto, ao perceber as amarras que se colocavam como desafios, sentia-se impotente por não saber como realizar o trabalho na perspectiva assumida: “Foram várias crises de ansiedade, tive que acolher que, sozinha eu não estava dando conta de todo esse contexto; [...] mas, também, sem saber como propor outras coisas [...]”.³⁸ Isso permitiu a construção do indicador de uma configuração subjetiva associada ao sentimento de incapacidade por não saber como realizar o trabalho mediante aquele cenário, fato que me chamou muito a atenção, pois, naquele período Claudia participava de uma formação continuada, cujo valor atribuído foi muito evidenciado em seus relatos:

*É... teve a formação pras psicólogas ingressantes [...], então era um espaço muito bom de pensar, tal... [...]; Para além da preciosidade que era ter um espaço de formação para a atuação como psicólogos na SEDF [...].*³⁹

O lugar valioso que aquele espaço de formação ocupava na sua configuração subjetiva, especialmente pela qualidade da relação estabelecida com seus(as) colegas, como será comentado, também foi outro indicador importante construído. Contudo, mais uma vez, chama a atenção a presença de sentidos subjetivos

³⁶ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

³⁷ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

³⁸ “Entrevista concedida via WhatsApp”.

³⁹ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

associados aos mesmos sentimentos de angústia, e de grande ansiedade, ao não saber como lidar com os desafios e como realizar o trabalho naquele momento:

*[...] estava lidando com ter que sustentar que não queria reproduzir a prática que me pediam **sem ter um norte concreto de como atuar da forma que acreditava**; [...] me sinto um depósito de angústias, queixas e demandas, e **me angustio por não conseguir dar vazão e seguimento a isso**⁴⁰.*

Outros trechos também mostram a presença dos mesmos sentimentos de angústia, mobilizado por situações que lhe causavam grande conflito:

*Mas uma coisa eu senti muito, muito também, e que me deixava muito frustrada, era **essa sensação de nunca conseguir dar vazão para as coisas que chegavam**. [...]. Mas eu sentia que eu estava represando as coisas, não tinha vazão, né, aí essa [...] me deixava muito frustrada, **muito angustiada**, assim... eu lembro que a gente tinha a formação continuada de psicólogos ingressantes [...] de se encontrar todo mês e tal... uma coisa que levei bem forte no final do... nesses encontros com os colegas e tal **foi a sensação de muita angústia** [...]⁴¹.*

Eu me lembro que tinha uma sensação muito grande, muito forte de me sentir um ET na escola, assim... é... um pouquinho de solidão [...] e ainda mais... itinerante né, então pingando um pouquinho, tentando fazer parte das coisas, mas deslocada tanto por não poder participar do cotidiano, mas também pelo olhar, pelo óculos da formação que é diferente, né!⁴².

Mediante essas expressões, foram construídos indicadores de produções de sentidos subjetivos, associados aos sentimentos de insegurança e incapacidade desfavorecedores do enfrentamento dos desafios, o que comprometeu a abertura de novos caminhos naquele momento, embora a clareza do seu papel na perspectiva da concepção assumida.

As ideias geradas a partir desse fluxo, de produções subjetivas, me permitiram conjecturar sobre possível presença de antagonismo entre o reconhecimento do importante espaço de formação para discussões teóricas, e produções de conhecimentos sobre a área de atuação, e, por outro lado, da necessidade de ajuda da psiquiatria para auxiliá-la no enfrentamento das adversidades por sentir-se incapacitada. Uma expressão que demonstra o valor do

⁴⁰ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁴¹ “Entrevista concedida pelo WhatsApp”.

⁴² “Entrevista concedida pelo WhatsApp”.

espaço da formação para a produção de conhecimentos foi assim apresentada por Claudia:

Os temas e discussões propostas nas formações também contribuíram para me fortalecer no meu posicionamento, me tranquilizaram que minhas concepções não eram viagens idealizadas e que devo, sim, ir contra às expectativas psicologizantes, de atuação-avaliação clínica⁴³.

Na contraposição, a expressão que mostra a busca por ajuda: “[...] acolhi que precisava de ajuda psiquiátrica”⁴⁴. Essa postura antagônica de Claudia se destacou, sobremaneira, ao perceber como Claudia configurou subjetivamente a formação como espaço importante para o fortalecimento de posicionamentos, cujo processo se relaciona às reflexões sobre a Psicologia Escolar, em seus aspectos ‘teóricos e operacionais’. Contudo, mesmo reconhecendo a relevância das discussões teóricas tecidas naquele espaço para a sua vida profissional, manteve forte o sentimento de incapacidade para a realização do trabalho naquele contexto desafiador.

Essa complexa articulação me fez lembrar Mitjans Martínez & González Rey (2017, p.176 e 177), quando argumentam em favor de uma formação de psicólogos que não se restrinja somente aos conhecimentos transmitidos, mas que sejam considerados os processos subjetivos:

Sem negar o papel do conhecimento no desenvolvimento, sabe-se que o desenvolvimento de processos que caracterizam o sujeito psicológico – intencionalidade, autonomia, capacidade de reflexão e de tomar decisões, produção criativa e personalizada, criação de espaços próprios – não depende essencialmente do conhecimento transmitido, mas da inserção dos sujeitos em espaços sociorelacionais que, por sua diversidade e complexidade constitutiva – que incluem desafios e tensões -, favoreçam a constituição de tais características. Promover espaços que contribuam para o desenvolvimento desses elementos deveria ser um objetivo das instituições educativas que formam psicólogos [...].

Interessante ressaltar que, em nenhum momento, Claudia comenta sobre a presença de uma intencionalidade direcionada para o desenvolvimento destes processos ao longo da formação, mesmo comparecendo em seus relatos expressões voltadas para a presença de reflexões que fortaleceram os ‘conhecimentos’ sobre seus posicionamentos em relação a sua área de atuação,

⁴³ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁴⁴ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

conforme mencionado. A produção dos sentidos subjetivos relacionados aos sentimentos de desânimo, desmotivação, insatisfação com a profissão e de incapacidade, é indicador da carência de recursos subjetivos para o enfrentamento dos desafios da profissão naquele momento. No seguinte trecho, Claudia explicita como se sentiu quando submetida a estes desafios: “[...] quando me perguntavam se eu estava gostando do trabalho eu dava uma travada, pois de fato eu não estava gostando, não sentia que estava atuando como achava que deveria ser [...]”⁴⁵. Essa expressão de Claudia é coerente com o indicador anterior, da presença de sentidos subjetivos associados aos sentimentos de incapacidade, cujas produções desfavoreceram a abertura de novos caminhos naquele momento, precisamente por encontrar-se desprovida de recursos subjetivos, o que gerou adoecimento.

Nesse sentido, Mitjáns Martínez & González Rey (2017, p. 177) assim comentam:

[...] muitos psicólogos que trabalham no sistema educativo sentem-se desarmados e inertes perante a complexidade desse contexto e os desafios que coloca para eles. Alguns – com sensibilidade, porém sem recursos subjetivos para propor ações, defender com argumentos seus critérios e encontrar um espaço de ação produtivo e criativo nos limites que o contexto social profissional impõe – sentem-se pouco produtivos e não obtêm de seu trabalho a satisfação necessária nem a realização profissional.

Entretanto, embora não tenha aparecido expressões mostrando a presença do movimento de tensionamentos e experimentações que pudesse contribuir para o enfrentamento dos desafios da profissão, a centralidade do valor do outro na vida de Claudia foi muito forte em suas expressões ao comentar sobre a formação:

o espaço de encontro com outras psicólogas e psicólogos vivendo as mesmas angústias dessa exigência de atuação dissonante com a concepção do que é psicologia escolar foi muito positivo. Poder esvaziar e trocar essas angústias, poder pensar possibilidades, poder criticar o sistema e ver sua voz ressoada na dos outros tem sido muito bom. [...]”⁴⁶; [...] da gente se apoiar, compartilhar os desafios e os desafios são bem compartilhados, assim... é... acho que eram vivências e percepções assim bem compartilhadas no geral dessas expectativas e desafios assim, né... dessa expectativa mais clínica, e era um espaço muito bom da gente poder dividir,

⁴⁵ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁴⁶ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

contar uns com os outros o que tava acontecendo, várias psicólogas também mais experientes que eu tinha contato tavam me apoiando, também conversando e tal, [...]”⁴⁷.

Fica evidente nessas expressões como a formação continuada compareceu como espaço sócio-relacional importante, principalmente, para a troca de experiências sobre situações que causavam angústias em Claudia, o que fortaleceu o indicador do valor que o outro ocupa na sua configuração subjetiva. Desse modo, as múltiplas ideias que se abriram a partir da conjectura e dos indicadores apresentados permitiram, portanto, a compreensão de que, mesmo apropriada dos conhecimentos operacionais e teóricos da Psicologia Escolar, propiciados pela formação continuada, as produções subjetivas pouco favorecedoras da emergência de recursos subjetivos, para o enfrentamento dos desafios, se mostraram dominantes na configuração subjetiva de Claudia naquele momento.

As compreensões apresentadas sinalizam a confluência de sentidos subjetivos produzidos nas experiências de Claudia vividas no passado e naquele momento atual. Portanto, a consideração dos complexos processos subjetivos envolvidos nesta trama favoreceu a construção da hipótese de que o espaço da formação continuada, embora importante para a construção de conhecimentos sobre a área de atuação, e para a troca de experiências entre os(as) colegas, pouco favoreceu, naquele momento, a emergência de recursos subjetivos para o enfrentamento dos desafios que surgiram no início da profissão de Claudia. Isso porque não se considerou a dimensão subjetiva que é mobilizada na produção intelectual, e na articulação entre teoria e prática.

Núcleo 3: A emergência de sujeito de Claudia

Busco neste núcleo avançar na compreensão da configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia, explicando como na confluência dos sentidos subjetivos produzidos em sua história de vida, novos sentidos subjetivos associados ao seu compromisso social e valor atribuído ao outro foram produzidos, favorecendo, assim, a emergência de recursos subjetivos e de sujeito das suas

⁴⁷ “Entrevista concedida via *WhatsApp*”.

ações, cuja emergência permitiu o enfrentamento de processos institucionalizados e mudanças nas práticas sociais.

Apesar de haver uma redução na sua capacidade de enfrentamento dos desafios naquele momento inicial de suas atividades como psicóloga escolar, uma nova configuração subjetiva parecia estar se despontando a partir de um determinado momento da trajetória profissional de Claudia. Esse indicador foi construído a partir de afirmações como a que se segue: *“Sei que iniciei o segundo semestre com mais coragem e mais apropriada de mim mesma, e consegui me aventurar a oferecer ‘intervenções’ nas escolas – buscando essa sustentação⁴⁸”*. Mesmo após o enfrentamento de tantos conflitos naquele momento anterior, num curto período de tempo Claudia foi capaz de abrir novos caminhos, criando espaços alternativos para continuar seu trabalho, experimentando e buscando desenvolver ações nos parâmetros que acreditava.

Esse novo cenário provocou novos questionamentos, como os que se seguem: considerando que na construção das informações do momento anterior minha interpretação sinalizou que, possivelmente, aquele processo formativo pouco havia favorecido ao desenvolvimento imediato de recursos subjetivos, o que pode ter contribuído para as mudanças na sua atuação profissional em tão pouco tempo? Que produções subjetivas pouco favoreceram a emergência dos recursos subjetivos naquele momento anterior, ou que produções favoreceram a emergência no momento seguinte?

Voltei a dialogar com Claudia, e a indagar-lhe sobre o que pensava ter faltado para ajudá-la naquele período difícil do início da carreira, quando assim expressou: *“primeira coisa que pensei foi que faltou experiência minha [...]”⁴⁹*. Essa reflexão de Claudia, realizada já algum tempo depois dos momentos iniciais de sua trajetória profissional, se desdobrou em questões que eu ainda não havia incluído nas minhas construções do caso, e que também podem ter contribuído para intensificar seu sentimento de incapacidade. Trata-se das precárias políticas públicas voltadas para a Psicologia Escolar, que historicamente são pouco valorizadas pelas instâncias governamentais, e cujos processos podem afetar negativamente a vida profissional

⁴⁸ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁴⁹ “Entrevista concedida via *WhatsAapp*”.

de muitos(as) psicólogos(as). Entre tantos aspectos destaco, por exemplo, o excesso de atividades devido ao número insuficiente de psicólogos(as) para a demanda das escolas, as precárias condições de trabalho e a baixa remuneração. Algumas dessas questões foram citadas por Claudia:

a) [...] 2018 foi um ano muito difícil! [...] começar na SEDF **sendo itinerante em três escolas** (duas urbanas gigantes, uma era um CAIC e uma rural [...] mas que **me colocava 3h em trânsito**, muito dela em estrada de chão) [...]; b) No entanto, **toda a organização da SEDF ainda nos empurra para um fazer mais clínico, individualizante e patologizante.** [...]; c) Vejo que muitas problemáticas só têm como mudar **se mudarmos o sistema**, se sairmos do modelo de escola tradicional, bancário. Os projetos não podem ser acessórios. Cada uma das crianças precisa ser vista nas suas particularidades, **a organização atual não permite isso para todas**; d) [...] além da questão do **número muito grande de contratos temporários**, que para mim é baratear a contratação de professores efetivos - e os conflitos que vêm dessas duas categorias de professores. e) [...] enfim, ideias eu tinha um monte, rsrs, mas eu não dava conta de dar vazão, [...], **várias coisas né, itinerância e tal**; f) [...] 2019 foi um pouco esquizofrênico, **as perspectivas pedagógicas com as duas escolas** [...]; g) [...] eu lembro que eu tinha uma sensação muito grande, muito forte de me sentir um ET na escola e um pouquinho de solidão também [...] **e ainda mais itinerante**, né... pingando um pouquinho, tentando fazer parte das coisas, **mas deslocada por não poder participar do cotidiano** [...] ⁵⁰ ⁵¹ .

Possivelmente, tais processos institucionais também tenham contribuído para a produção de sentidos subjetivos pouco favorecedores da emergência de recursos subjetivos de Claudia, naquele primeiro momento, quando ainda estava em adaptação ao seu novo trabalho. O fato de Claudia não se apoiar nesses aspectos para justificar seus sentimentos de incapacidade perante as adversidades me chamou muito a atenção, pois, ao contrário, Claudia se permitiu refletir sobre aquelas experiências mais difíceis como um processo de desenvolvimento profissional, assim como expressou: “[...] *É... foi super desafiador, muita dificuldade e tal, mas hoje, olhando pra traz, eu vejo como aquelas crises que potencializam o desenvolvimento [...] não foi fácil e tal, mas me proporcionou bastante desenvolvimento*”⁵².

⁵⁰ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁵¹ “Entrevista concedida via *WhatsAapp*”.

⁵² “Entrevista concedida via *WhatsAapp*”

Houve o reconhecimento de que aquele foi um momento importante para sua aprendizagem, exploração e conhecimento do seu contexto de trabalho, como pode ser conferido em suas palavras:

Estou vivendo essa tomada de consciência, de que o primeiro ano vai ser essencialmente a exploração/abertura de caminhos para projetos que um dia eventualmente possam ser apresentados como práticas consolidadas. [...] a gente precisa viver um ano inteiro na SEDF para conseguir se situar no funcionamento, nas rotinas anuais e nas possibilidades de atuação⁵³

Mediante suas expressões, decidi provocá-la sugerindo a ideia de que foi sua intenção esperar o tempo certo para investir em ações mais efetivas naqueles contextos difíceis. Meu propósito era melhor compreender os sentidos subjetivos produzidos naquelas experiências, e como isso compareceu em sua reflexão, quando assim expressou:

Não, acho que não tinha a ver com esperar o momento certo não, é... mais no sentido de que... eu cheguei e tava super empolgada na expectativa de que logo ia chegar e já trazer ações, projetos, enfim, né! Foi mais uma tomada de consciência de que é necessário o vínculo... vincular com as pessoas, compreender o contexto, é... antes de ir... sair fazendo, fazendo, fazendo, né! Então era mais nesse sentido de conhecer, achar as brechas, aos pouquinhos ir propondo..., é... mais no sentido de paciência pra colocar coisas em prática é...e não tem a ver com a espera de um momento certo, né, acho que nem existe exatamente essa ideia de momento certo para agir. Mas é isso, né, que a primeira coisa a ser feita é vincular e fazer parte, é... se tornar parte né, do contexto da comunidade escolar, acho que é mais nesse sentido⁵⁴.

Claudia ainda apresentou outros aspectos importantes que mostraram a presença de outros processos relacionados ao trabalho, ou seja, a sua forma de conceber as práticas da Psicologia Escolar, evidenciada pelo reconhecimento da necessidade de conhecer seu espaço de trabalho:

Ah e a outra coisa acho que também tá relacionado com isso, é que a escola funciona em ciclos anuais, né... e nesse ciclo anual tem, tem vários momentos, né... então... enfim, acho que a compreensão do funcionamento desses ciclos, a partir da vivência dele como um todo né! Então, entender como é que... sei lá, questões que aparecem no primeiro bimestre, segundo bimestre... nesse sentido assim né, como é que é o movimento da escola nesse ciclo que é anual... então essa compreensão... esse ano inteiro pra vivenciar o

⁵³ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁵⁴ “Entrevista concedida via WhatsApp”

ciclo como um todo né, pra compreender esse movimento temporal da escola, de se inserir nisso também, né... sei lá pensando... adaptação das crianças no começo... aí a gente tem no terceiro bimestre, é... questão burocrática que passa pela Regional, estudo de caso, estratégia de matrícula, lálalá, é... então esses ciclos assim que... que se perpassam os encerramentos, né... começos, encerramentos, enfim, essa vivência... desse ano também pra compreender esse movimento da escola⁵⁵.

Conforme mencionei, me chamou muito a atenção ver como em nenhum momento Claudia atribuiu suas fragilidades àquele contexto quando indagada sobre ‘o que faltou’ para ajudá-la, naquele período difícil’, mesmo mediante tantos desafios vividos frente a um cenário complexo e um sistema muito institucionalizado. Essas expressões de Claudia estavam contribuindo, mais uma vez, para fortalecer o indicador da presença de uma configuração subjetiva marcada pelo seu compromisso social, ou seja, pelo valor que o outro assume na sua configuração subjetiva dominante. Tal valor foi evidenciado ao expressar a intenção de se vincular ao outro e melhor conhecer seu espaço de trabalho, para uma atuação mais propulsora do desenvolvimento humano.

A configuração subjetiva dominante de Claudia, representada por uma organização das diversas configurações subjetivas específicas como, por exemplo, a da sua profissionalidade, favoreceu a produção de sentidos subjetivos que deram novo contorno a essa configuração subjetiva específica. Trata-se, então, de uma configuração subjetiva, relativamente estável, participando de uma configuração subjetiva específica, entre as diversas outras que conformam a sua subjetividade. O movimento de reflexões que a levou a reconhecer a vivência de uma conscientização pode ser compreendido como um processo de subjetivação, que ocorre com o sujeito de emoção, o que significa permanente articulação entre pensamento e linguagem com a emotividade daquele que pensa e fala (GOULART, 2019, p. 96). Assim, a tomada de consciência foi gerada na organização complexa da sua subjetividade, na confluência dos sentidos subjetivos produzidos ao longo da sua vida nas diversas experiências.

Trata-se, portanto, da confluência dos sentidos subjetivos produzidos na religiosidade, nas relações com suas professoras da graduação e mestrado, com seus(as) colegas da profissão, nas complexas situações oriundas das políticas

⁵⁵ Entrevista concedida via *WhatsApp*”

públicas e das concepções cristalizadas das pessoas com as quais atuava, cujo movimento de reflexões pode ter contribuído para dar novo contorno à configuração subjetiva da sua profissionalidade. “Mudanças subjetivas acontecem quando novas configurações subjetivas se geram a partir dos sentidos subjetivos produzidos pelo indivíduo ao viver determinadas experiências”. (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2019, p. 27).

Foi muito significativo perceber, mais uma vez, a centralidade do outro em sua configuração subjetiva, e como isso compareceu de forma marcante na configuração subjetiva da sua profissionalidade. Essas produções subjetivas podem ter favorecido mudanças, tal como no relato sobre o diálogo com uma colega de profissão, sendo isto um indicador que se converge com outros indicadores associados ao seu compromisso social:

*No final do recesso de meio de ano encontrei com uma amiga-colega psicóloga [...] e compartilhei com ela algumas angústias [...] e ela me deu alguns conselhos muito sábios, compartilhou algumas das suas vivências. [...] Não sei o quanto essa fala de estabelecermos ações sustentadoras me impactou, mas sei que iniciei o segundo semestre com mais coragem [...]*⁵⁶.

Em outro trecho, Claudia também evidencia o quanto as falas de suas amigas foram significativas para lhe provocar reflexões e mudanças na percepção de si mesma e do caminho percorrido para alcançar as conquistas na sua profissão. Isso é mais um indicador da presença marcante do outro em sua vida, que sinaliza convergência entre os diversos indicadores:

*Eu ficava pensando ‘que sortuda que eu sou’, mas algumas amigas me ajudaram a perceber que a palavra ‘sorte’ não era adequada. Não foi aleatório. Teve esforço e trabalho meu nesse caminho. Mas também não foi tudo eu... Cheguei a conclusão de que me sinto extremamente abençoada (minha fé na mão de Deus mesmo). Foi tudo alinhado no tempo e rápido: me formar, ter o concurso e ser chamada, as pessoas que me levaram pro [...] depois de só um ano na SEDF. Muito abençoada mesmo!*⁵⁷

Nesse aspecto, Tacca (2004) comenta a importância do outro na vida das pessoas para a tomada de consciência sobre si mesmas e para sua construção como pessoa. Ou seja, como o contato com outras pessoas pode favorecer a

⁵⁶ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁵⁷ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

auto percepção e a formação da própria imagem, e que essa construção ocorre ao longo de toda a existência da pessoa, desde o nascimento até a sua morte. Interessante notar como esse espaço que o outro ocupa em sua vida também apareceu no relato de uma experiência que promoveu mudança nas práticas avaliativas desenvolvidas por uma pedagoga, cuja mudança foi favorecida pelos diálogos estabelecidos entre ambas. Assim expressou Claudia:

É... eu lembro que com ela também né a gente... essa pedagoga em específico ela... era muito eficiente, rsrs, no negócio dela da deficiência, era muito forte, né, e chegava muitos e muitos e muitos pedidos médicos de avaliação de crianças enfim né.... aí eu ia participando e a gente ia dialogando de alguma forma... sobre... observando testes que ela fazia, acho que ela era muito (?) ... sei lá qual o nome, e aí eu lembro muito de uma vez que... que a gente precisava pra estratégia de matrícula ou estudo de caso, não lembro direito, avaliar... escrever o relatório, né, do processo de uma menina que tinha..., Síndrome de Down e aí teve um momento que a gente trouxe ela pra sala da equipe com, com alguns jogos e a gente propôs uma perspectiva mais livre, assim... lúdica né, da gente relacionar com ela e sentir como é que ia ser, né... e foi bem bacana⁵⁸.

Um aspecto importante a destacar no relato dessa vivência, diz respeito à presença da contradição evidenciada nesta ação avaliativa mais formativa conduzida por Claudia como caminho alternativo, que se distancia das práticas reducionistas presentes na Estratégia de Matrícula da SEEDF, cujo documento define as diretrizes que normatizam o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, conforme mencionado. Esta experiência revela como Claudia marcou seu posicionamento contra alguns critérios da estratégia de matrículas normatizados com base em concepções reducionistas, que atribuem grande ênfase na avaliação do Quociente Intelectual (QI) para garantia do direito à turma reduzida, como é o caso da avaliação de estudantes com suspeita de Deficiência intelectual (DI).

Na contramão do normatizado como prática social comum, Claudia manteve firmeza naquele momento ao não realizar a avaliação nos parâmetros reducionistas, transcendendo, dessa forma, o espaço social normativo, conforme mencionado. Desse modo se destaca, sobremaneira, a forma como Claudia faz um mergulho em determinadas questões muito institucionalizadas como, por exemplo, o processo de avaliação dos estudantes com suspeita de deficiência, ao ser capaz de articular os

⁵⁸ “Entrevista concedida via *WhatsApp*”.

conhecimentos operacionais, presentes no referido documento, com aspectos subjetivos nele envolvidos e, assim, abrir novos caminhos. De acordo com González Rey (2019), há implicação emocional entre as pessoas quando envolvidas num processo de diálogo que gera engajamento recíproco e produções subjetivas, seja pela presença de aspectos que se complementam, ou que se contradizem. Assim, esses momentos de contradição e tensão passam a ter grande valor, tanto para o desenvolvimento do próprio diálogo, quanto para o desenvolvimento das pessoas nele envolvidas, diz o autor.

De forma criativa, dialógica e tensionadora, Claudia encontrou meios para refletir junto à pedagoga, como expresso no seguinte trecho: “[...] *as conversas depois que a gente foi tendo, as percepções, a nossa escrita, né... então é outra possibilidade, assim, eu acho que... (rsrs), uma pegada mais humanista de ir seguindo pela relação [...]*”⁵⁹. “É esse caráter tenso e contraditório o que promove uma reflexividade que vai além do diálogo presencial e que se torna uma poderosa ferramenta de mudança e crescimento como se demonstra na psicoterapia” (GONZÁLEZ REY, 2019, p. 30), tal como mostra o trecho em que Claudia resgata à memória a fala da pedagoga: “[...] *volta e meia ela fala assim, ah mudei essa prática e tal, e tem muito a ver com as nossas conversas também [...]*”⁶⁰.

Nota-se, então, que aquele processo avaliativo, diferenciado do normatizado, promoveu reflexividade que ultrapassou o momento dos diálogos presenciais estabelecidos ao longo da experiência, assim como expresso no relato acima, vindo a favorecer mudanças e crescimento. O diálogo aconteceu quando houve engajamento recíproco, demonstrando como o diálogo em ação pode ser uma via fecunda, como nos ensina González Rey (2019). A emergência de produções subjetivas qualitativamente diferenciadas favoreceu novas produções também na configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia, uma vez que a reflexividade permaneceu viva, tal como pode ser conferido no seguinte trecho:

[...], acho que esse processo de avaliação psicológica hoje me deixa assim muito angustiada, nervosa..., tipo... não é pra ser o foco da atuação, [...] buscar formação... não sei o que..., mas aí a gente

⁵⁹ “Entrevista concedida via *WhatsApp*”.

⁶⁰ “Entrevista concedida via *WhatsApp*”.

*gasta toda uma energia aprendendo um negócio que não é pra ser o foco único, né, então... um processo complexo [...]*⁶¹.

Portanto, ao personalizar seu compromisso social como psicóloga naquele espaço, Claudia desenvolvia reflexões sobre o seu fazer profissional e sobre os objetivos desse fazer. Esse processo reflexivo sobre situações que marcavam a presença de contradições foi muito forte em vários relatos de Claudia, como, por exemplo, sobre aquelas experiências de cobranças para avaliação psicológica numa lógica reducionista, fortemente marcada no início da sua carreira. Nessas experiências específicas, a expressão “*que ressoavam em mim como chantagens emocionais*” mostra claramente esse movimento reflexivo quando, na sequência desta expressão, Claudia mencionou seu reconhecimento da presença de processos subjetivos envolvidos naquela cobrança, identificação evidenciada ao assim manifestar sua opinião:

*Falamos muito sobre respeitar a história, a singularidade, a subjetividade, o tempo dos educandos, mas a prática concreta desse respeito é muito difícil numa organização pedagógica pensada para massificar*⁶².

Embora mostrando se sentir insegura ao afirmar “*não ter um norte concreto de como atuar da forma que acreditava*”⁶³, esse movimento reflexivo e tensionador é indicador da maneira como Claudia mostrava abertura subjetiva para processos que favoreceram a busca de caminhos alternativos. Esse processo subjetivo favoreceu a implementação de ações intencionais que transcenderam o espaço social normativo, conforme mostrado na experiência anterior vivida com a pedagoga. Sendo assim, a configuração subjetiva da ação de Claudia favoreceu a geração de novos caminhos de subjetivação, pois, ao sentir-se incomodada perante normas institucionalizadas contrárias as suas concepções, encontrou meios para superar aqueles desafios. Essa abertura de uma via própria de subjetivação, que se confrontou com o instituído na subjetividade social daquele espaço, é indicador da emergência de sujeito neste novo momento. Aquela vivência mostra um movimento na direção de ações que confrontam o espaço social normatizado, com vistas a mudanças, como evidenciado também em outras experiências desenvolvidas com os professores de

⁶¹ “Entrevista concedida via *WhatsApp*”.

⁶² “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁶³ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

sua escola de atuação, o que também é indicador coerente com todos os indicadores associados ao valor do outro na sua vida, apresentados anteriormente.

A condição de emergência de sujeito é indicador do seu envolvimento subjetivo na busca de meios para criar novas alternativas de avaliação que superassem o normatizado, tanto nos documentos, quanto na subjetividade social daquele espaço, cujo engajamento recíproco foi promotor de mudanças. Essa nova posição emergiu de um processo de reflexão e tomada de consciência, como visto em suas palavras: “[...] *é necessário plantar sementes, regá-las, adubá-las, e com o tempo é que pode ser que tenhamos uma árvore frutífera*”.⁶⁴ Para González Rey (2009), uma experiência possui caráter educativo quando promove o desencadeamento de novas reações, emoções e reflexões, de maneira a fomentar posicionamentos ativos em um espaço social constituído por caminhos de troca, produção de ideias e críticas, a partir do qual, as pessoas implicadas com o espaço social em questão se desenvolvem. Nesse sentido, vale mencionar as seguintes reflexões de Andrada (2019, p. 9):

Com vistas a contemplar tamanho desafio, procuramos em nossos trabalhos, focar nos processos relacionais, mediar os diálogos, de modo que o grupo seja capaz de ouvir e acolher as divergências, as contradições e as concordâncias. Saber lidar e conduzir os momentos de tensões, as discussões, as tentativas de impor sua opinião sobre os demais, as disputas de poder, enfim, promover espaços reais de fala e escuta são, em última instância, papéis da(o) psicóloga(o) na construção da coletividade.

As expressões de Claudia atestam a confluência de sentidos subjetivos produzidos em distintos momentos e situações, cujos processos subjetivos contribuíram para o movimento de mudanças na configuração subjetiva da sua profissionalidade. Sendo assim, a construção interpretativa desse processo ocorreu como uma trilha de pensamentos que favoreceram a construção dos diversos indicadores, os quais caminharam na direção da compreensão de que Claudia tinha recursos subjetivos no início da sua vida profissional, porém, eles não emergiram, naquele momento, para o enfrentamento com tensionamentos e reflexões, como ela mesma reconheceu ser importante ao mencionar sobre a necessidade de promover a cultura da violência: “[...] *como fazer isso ao mesmo tempo promovendo os*

⁶⁴ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

*conflitos como espaços ricos de aprendizagem e desenvolvimento?*⁶⁵” Havia a intenção de aproveitar aquele espaço para tensionar os atores envolvidos, como também conhecimento para fazê-lo, conforme mostrou em vários momentos e instrumentos da pesquisa, porém, não foi capaz de fazer emergir seus próprios recursos subjetivos para ser sujeito naquele período inicial.

Dois aspectos podem ser destacados como relevantes nessa experiência de Claudia, estando o primeiro relacionado aos argumentos de González Rey & Mitjans Martínez (2017), quando afirmam que o sujeito representa a capacidade de posicionamentos, cujos limites se encontram, também, nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência. Nesse aspecto, é relevante ressaltar que tal atributo não é inerente ao sujeito, mas sim a uma determinada qualidade da pessoa comprometida com suas ações em um contexto, cujas experiências estão sendo vivenciadas (GOULART, 2019). O segundo aspecto, que também julgo importante ressaltar, está voltado para o entendimento de que ser sujeito não implica sua emergência em todas as dimensões da vida, e em todo tempo. Ou seja, segundo o autor, nem sempre os indivíduos emergem como sujeito no devir dos acontecimentos, e a assunção de posicionamentos nem sempre implica ação.

Esta compreensão foi sendo gerada, portanto, ao longo da construção e interpretação das informações que foram emergindo nas expressões reveladoras do movimento reflexivo contínuo de Claudia. Isto foi sinalizando suas intensões e estratégias para o estabelecimento das mudanças que gostaria de promover em seus contextos de atuação, como pode ser conferido na seguinte expressão: *“Aprendi a ir acolhendo que é necessário ter paciência, achar as brechas, e construir nossa atuação aos poucos nos espaços [...]”*.⁶⁶ Novas expressões mostram esse movimento cuidadoso, porém, ativo e intencional de ‘achar brechas e construir aos poucos sua atuação’, o que expressa seu potencial de superação, de luta, de capacidade de transpor obstáculos, e de enfrentamento de práticas socialmente instituídas, numa busca criativa de mudanças naquele contexto social. Isso é

⁶⁵ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁶⁶ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

indicador de atributos de sujeito, pois, Claudia abriu uma via própria de subjetivação, transcendendo os espaços sociais normativos, como indica o seguinte trecho:

*Com vínculos construídos, provações de saberes fazer (**sem ser avaliação psicológica e acolhimento individual**), consegui alguns espaços [...] que valorizo muito hoje. Espaço de mediação de formações continuadas nas coletivas. E numa delas, sobre desenvolvimento socioemocional, veio a oportunidade de construir uma ação que já vinha sonhando. [...] e a partir disso veio o projeto das Rodas de Acolhimento Docente, que tinham frequência mais ou menos mensal. [...] Comecei a fazer rodas de leitura dialógica com as crianças [...], mediei oficinas e reflexões com os professores, **me autorizei a estar com crianças fazendo atividades lúdicas diversas para escrever contribuições nos relatórios avaliativos** [...] e fui assim conseguindo estreitar laços e possibilidades nas escolas⁶⁷.*

Foi interessante observar a quantidade e qualidade das ações planejadas e realizadas por Claudia, nesse movimento de confrontação com o instituído socialmente, como, por exemplo, as práticas avaliativas individualistas e reducionistas muito consolidadas em seus contextos de trabalho. Igualmente curioso foi perceber como desenvolveu estratégias de aproximação dos(as) professores(as), cujo movimento é mais um indicador do lugar do outro em sua produção subjetiva. Tais estratégias favoreceram a abertura de caminhos para apoiar os(as) docentes de forma criativa e intencional, quando também se ‘autorizou’ a acompanhar alguns(as) estudantes com o intuito de conhecê-los(as) para refletir e subsidiar as práticas pedagógicas dos(as) professores(as), a partir de proposições apresentadas nos relatórios avaliativos. Isso, mais uma vez, é indicador da produção de sentidos subjetivos associados ao lugar que o outro ocupa em sua vida.

Dessa forma, Claudia abriu novos caminhos com tensionamentos, desafios e proposições, e tudo por uma responsabilidade para com o outro assumida, o que é mais um indicador do seu compromisso social. Esse movimento primoroso de tensionamento não diz respeito somente a sua configuração subjetiva, mas, sobretudo, trata-se da articulação de dois processos, os subjetivos e os teórico-operacionais, ou seja, diz respeito aos conhecimentos relacionados a sua área de atuação sem, contudo, perder de vista a dimensão subjetiva. Portanto, é possível pensar que as práticas de atuação da Psicologia Escolar desenvolvidas por Claudia, nessa perspectiva ampliada e abrangente que foi sendo apresentada ao longo da

⁶⁷ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

pesquisa, são expressões da pluralidade dos sentidos subjetivos produzidos ao longo da sua vida, cujos processos favoreceram a configuração subjetiva da sua profissionalidade.

Tal movimento gerado a partir da produção de sentidos subjetivos reforça, portanto, o indicador de um posicionamento de Claudia como sujeito desta experiência, de forma que o movimento ativo na busca de caminhos alternativos, de tomada de decisões, de confronto com o instituído socialmente, foi gerado e gerador de sentidos subjetivos. Logo, os últimos trechos expressos por Claudia se integram no sentido dos indicadores apresentados anteriormente, pois, mostram a capacidade de posicionamento de Claudia em sua condição de sujeito subjetivamente configurados em sua história singular, cujas produções de sentidos subjetivos contribuíram para a seguinte reflexão de Claudia: *“Vejo, hoje, minha atuação em 2019 e em frente, como muito mais apropriada, ganhando segurança...”*⁶⁸.

Embora nesse período Claudia tenha vivido várias experiências favorecedoras de novas produções subjetivas, tais como, conclusão do mestrado, convite para atuar na escola com características que sonhava e redução do número de escolas para trabalhar, chama a atenção perceber o quanto Claudia foi se implicando emocionalmente de maneira marcante com seu trabalho, não somente na escola do sonho, mas também naquela que outrora lhe causara grandes conflitos internos.

O sujeito não está determinado por um comportamento ou cenário social isolado que o defina de forma universal, senão que emerge dos diferentes sentidos subjetivos que se desenvolvem na vida dele como pessoa e sobre os quais ele assume autoria e responsabilidade ou não, uma vez que, em alguns aspectos da sua vida, talvez não se assuma da mesma maneira. (MITJÁNS MARTÍNEZ et al, 2020, p. 40).

Perceber, então, o envolvimento emocional de Claudia e o movimento de planejar e realizar as ações dos sonhos, mesmo após os conflitos vividos em suas escolas, me fez lembrar Anache & Martins (2019, p. 112), ao refletirem sobre o sujeito histórico-cultural quando assim argumentam:

Essa integração da emocionalidade, no processo de produção simbólica, é uma das características essenciais do sujeito histórico-

⁶⁸ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

cultural, o qual se constitui no curso de suas vivências e pelo conjunto das emoções produzidas nas tramas concretas de sua relação com o outro em diferentes espaços sociais de sua vida. Desta forma, o sujeito não é apenas o sujeito-do-desejo, ou portador de uma racionalidade definida por meio da linguagem, mas em sua subjetividade incorpora espaços de fantasia, imaginação e criação que escapam à intencionalidade racional e ao controle de sua própria ação.

A construção interpretativa deste processo foi se fortalecendo, também, a partir dos argumentos de Mitjans Martínez et al (2020, p. 38), que assim nos ensinam: “Não existe uma configuração subjetiva de qualquer processo humano definida fora da história da pessoa, ela decorre sempre da forma pela qual essa experiência se organiza no vivido”. Sendo assim, os sentidos subjetivos produzidos nas experiências vividas na imaginação de Claudia também foram processos mobilizadores de novas produções subjetivas, que contribuíram para o desenvolvimento de novas ações, tal como expressou em momentos distintos:

ensaiei na imaginação possibilidades encantadoras em diversos contextos e com pessoas diversas (todos imaginários); [...] veio a oportunidade de construir uma ação que já vinha sonhando [...]; e a partir disso veio o projeto das Rodas de Acolhimento Docente, que tinha uma frequência mais ou menos mensal”⁶⁹.

Nesse contexto de busca da realização de novos projetos, Claudia resgata outra experiência ao assim mencionar: “*estreitei uma parceria [...], e construímos uma proposta de alguns encontros temáticos, e fizemos um piloto com uma das turmas do [...] de 5º ano*⁷⁰. Isso me reporta à Guzzo et al (2018, p. 147), ao comentarem sobre a necessidade de o profissional da Psicologia retirar o foco da atuação do indivíduo para o coletivo, ressaltando que a Psicologia Escolar pode, em suas palavras:

Contribuir para a construção, por meio de diálogo e da reflexão, de projetos em que seja possível para todos os agentes educacionais, juntamente com a família, conhecer e acompanhar o processo de desenvolvimento das crianças e, assim, tornar a escola um espaço de liberdade e autonomia, de expressão de sentimentos e de respeito ao desenvolvimento.

O movimento de Claudia é outro indicador forte da emergência de novos sentidos subjetivos que favoreceram a mobilização de um esforço volitivo para o

⁶⁹ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁷⁰ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

desenvolvimento de novas estratégias, pois, mostra como Claudia buscou materializar ações que outrora ocupavam seu imaginário como um sonho, aproveitando a oportunidade que surgiu para realizá-lo, tal como afirmou: *“foi um gancho pra uma coisa que eu já vinha pensando de fazer algum tempo [...]”*⁷¹. Esse indicador foi se fortalecendo no curso de outras expressões que mostram como a história constituída ao longo da vida de Claudia “configura-se na sua relação com o momento atual e está constituída por diferentes sentidos subjetivos”. (MITJÁNS MARTÍNEZ et al 2020). Isso demonstra o valor das produções subjetivas para a abertura de novos caminhos, e de “como a subjetividade toma forma em nós por meio de diferentes ações, intencionalidades ou processos diversos” (p. 41).

Um outro aspecto ainda muito importante a ser ressaltado diz respeito aos sentidos subjetivos associados à fragilidade comparecendo, novamente, na configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia neste momento da sua vida. Embora convicta de que aquele era um espaço almejado e tão sonhado, os sentimentos de incapacidade voltaram a emergir nas expressões de Claudia: *“aconteceram algumas questões [...] que acabaram atravessando, e não sei o quanto dei conta de... enfim... trabalhar com isso, né?”*⁷² “[...] volta e meia tenho umas crises de... ai meu Deus, que psicóloga escolar estou sendo [...]”⁷³; *“apesar de insegurança e ansiedade serem parceiras da minha jornada [...]”*⁷⁴. Sobre isso, González Rey & Mitjáns Martínez (2017, p. 53) assim comentam:

O tornar-se sujeito de um conflito não diminui a intensidade do sofrimento imediatamente, pelo contrário, pode agudizá-lo, mas é no caminho da opção que ele assume, abrindo novas vias de subjetivação, que esse sofrimento irá diminuir. As contradições entre aquilo que o indivíduo se propõe e os sentimentos que vão num sentido contrário é forte, porém, é a única alternativa de superação do conflito e de abrir outra trajetória de vida. O posicionamento dos indivíduos e grupos como sujeitos perante uma situação com frequência, é um processo contraditório e gerador de mal-estar, no entanto, é um processo de desenvolvimento humano.

Naquele processo contraditório, os sentidos subjetivos associados aos sentimentos de fragilidades, produzidos nas experiências vividas outrora, também

⁷¹ “Entrevista concedida via *WhatsApp*”.

⁷² “Entrevista concedida via *WhatsApp*”.

⁷³ “Entrevista concedida via *WhatsApp*”.

⁷⁴ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

configuradas subjetivamente, voltaram a comparecer na vida de Claudia. No entanto, o espaço relacional permeado por um processo dialógico favoreceu a produção de novos sentidos subjetivos que convergiram para a emergência de recursos subjetivos. Isto foi possível também pelo engajamento emocional estabelecido com colegas de profissão, cujo processo é parte da sua configuração subjetiva voltada ao outro, muito evidenciado neste estudo. Assim, com base nas principais construções interpretativas, foi possível considerar a existência de uma dinâmica complexa de processos subjetivos participando na constituição da configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia, cuja dinâmica só é compreendida no fluxo contínuo das informações. González Rey & Mitjans Martínez (2017, p. 155) assim comentam sobre esse jogo dinâmico de produção de sentidos subjetivos:

É muito interessante como a produção de sentidos subjetivos representa um processo infinito, em que estes se associam uns aos outros, implicando novas ações e comportamentos nos agentes individuais, que, sem ter uma percepção consciente desse processo, vão gerando novas trajetórias de vida que, ao serem configuradas subjetivamente, permitem produções de sentidos subjetivos essencialmente diferentes daquelas que mantinham os indivíduos numa situação permanente de sofrimento, seja por condições específicas de doenças ou por qualquer outra construção institucional.

Esse movimento de produção dos sentidos subjetivos que foram se integrando uns aos outros favoreceu, portanto, mudanças na configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia, de forma que, mesmo sendo produzidos em situações e momentos diferentes, havia uma certa complementação entre eles, como nos ensinam os autores. Isto possibilitou compreender como foi possível gerar novos processos de subjetivação, em que produções subjetivas impulsionaram Claudia a se engajar, de maneira tão envolvente, neste novo momento da sua profissão, mesmo após inúmeras experiências conflituosas. Como afirmam Mitjans Martínez et al (2020, p. 39),

A pessoa não é limitada por essa configuração, sua capacidade de gerar novos processos de subjetivação com base em sentidos subjetivos de diferentes processos da sua vida pode possibilitar outros caminhos em relação ao momento atual. [...] significa que o outro é reconhecido por nós com base em como configura seu mundo e em de que modo o subjetiva. A pessoa não está subordinada a sintomas, situação ou saber profissional, ela produz subjetivamente em relação a essas experiências e tais processos

são mobilizadores de sentidos subjetivos muitas vezes contraditórios, mas que evidenciam uma forma de sentir o mundo que expressa diferentes configurações subjetivas.

Portanto, conhecer como Claudia configura seu mundo e de que modo o subjetiva foi relevante para a construção dos indicadores, os quais favoreceram a construção da hipótese de que Claudia pode assumir os desafios e construir novas formas de atuação ao gerar novos espaços de subjetivação nos contextos normativos-institucionais em que atuava, cujo processo foi mobilizado pela produção de novos sentidos subjetivos, associados ao valor do outro em sua vida e ao compromisso social assumido, o que favoreceu a emergência de novos recursos subjetivos e de sujeito de suas ações. Essa compreensão partiu, também, do reconhecimento de que “O indivíduo não é ‘vítima’ de sua subjetividade, ele pode tornar-se sujeito dela, o que define um processo ativo na tomada de caminhos e decisões que são fontes geradoras de sentidos subjetivos”. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 53, grifo dos autores).

Núcleo 4: Práticas da Psicologia Escolar inovadoras desenvolvidas por Claudia

O presente núcleo busca explicar como, a partir da emergência de recursos subjetivos e de sujeito das ações, Claudia passou a desenvolver práticas inovadoras no sistema de ações profissionais, favorecidas por uma configuração subjetiva coerente à sua representação de Psicologia Escolar.

Como já relatado, em um momento da pesquisa foi exibido um filme que retrata situação escolar de grande complexidade de um estudante que apresenta dificuldades em seu processo de escolarização e, na sequência, foi solicitada a proposição de possíveis estratégias para lidar com o caso do personagem do filme. O acolhimento e formação continuada dos professores compareceram como uma importante estratégia para Claudia: *“Acho que eu buscaria investir muito em espaços de acolhimento e formação continuada dos professores; proporia alguns momentos*

formativos sobre desenvolvimento humano, sobre a dimensão afetiva e seu desenvolvimento”⁷⁵.

Interessante perceber como, para além destas ações formativas imaginadas, a busca por espaços de estudos sobre diversas temáticas também compareceu nas expressões de Claudia, evidenciando o quanto a formação ocupava lugar importante em seu planejamento:

consegui alguns espaços [...] que valorizo muito hoje. Espaço de mediação de formações continuadas nas coletivas; [...]. Fomos juntas pensando vários processos, vários planejamentos... Formações sobre alfabetização, outras vinculadas ao Projeto Alfabetização Sócio-Emocional, e também o Projeto Identidade com Educadores...”⁷⁶.

O valor conferido por Claudia ao processo de formação continuada com os(as) professores(as) se destaca, sobremaneira, pelo seu grande esforço no sentido de tornar isto realidade. A ‘conquista de espaços’ foi necessária devido à forte pressão que sofria para manter um trabalho individualizado com os(as) estudantes, conforme já comentado, o que requereu grande investimento na busca de alternativas, tais como relatou: *“Fui conseguindo pelas brechinhas né, espaços nas... pensar na parte de formação continuada, nas coletivas [...]. Foi bem interessante de fazer nesse momento formativo [...]”⁷⁷.*

Importante ressaltar como as abordagens de seu trabalho, tanto no contexto real, quanto no contexto idealizado no seu imaginário, não se restringiam a foco único e exclusivo nos(as) estudantes, mas, ao contrário, mostravam a presença de ações abrangentes voltadas para o coletivo da escola. Claudia evidencia o desenvolvimento de um processo de reflexões, planejamento e ações direcionado para os espaços e tempos de suas escolas, cujos espaços, possivelmente, potencializavam as dificuldades dos estudantes, tendo em vista a seguinte dinâmica escolhida por Claudia:

Teve uma dinâmica que foi bem divertida que eu consegui fazer nas duas escolas, que foi de rótulos, né... questão dos rótulos que as professoras colocam nas crianças e tal... pra ter esse momento de reflexão, né, do processo de desenvolvimento, da profecia

⁷⁵ “O que eu faria se fosse psicóloga na escola de Isham?”

⁷⁶ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁷⁷ “Entrevista concedida pelo WhatsApp”.

*autorealizadora, várias coisas, né... [...]. Ai a gente colocava na testa de cada um um termo, né, rótulo que as professoras costumavam colocar nas crianças, né, tipo: ah família desestruturada...deve ter alguma coisa... esses termos todos, né, preguiçoso... disperso... de tudo um pouco, né [...] um momento de discussão, com algumas perguntas [...]*⁷⁸.

Curioso ver como esse trecho sinaliza a presença de reflexões geradas a partir das vivências dos(as) próprios(as) docentes, tal como oriundas de mensagens como, por exemplo, da referida “profecia autorealizadora”, cujo recurso indica seu reconhecimento da presença de processos subjetivos ali envolvidos. Demonstra, também, sua posição ativa, intencional, criativa e tensionadora na direção da abertura de novos caminhos. Tais processos se reportam aos comentários de Rossato & Assunção (2019, p. 59), sobre o valor do tensionamento no processo formativo:

Os tensionamentos são o que possibilitam os novos caminhos que podem se abrir a partir dos mesmos. O tensionamento é um convite a refletir e desafiar o que está posto, não para romper indiscriminadamente, mas para produzir compreensão dos processos, mesmo quando a melhor opção seja para permanecer naquele caminho, mas como resultado de uma compreensão reflexiva e não por determinação externa ou por tradição cultural.

O movimento, e investimento, na busca de ‘brechas’ foi muito recorrente nas expressões de Claudia, principalmente ao perceber no mapeamento realizado a carência de espaços de formação continuada, pois, segundo afirmou, havia “*formações capengas dos professores [...]*”⁷⁹. Claudia deparou-se com muitos desafios, principalmente ao ter que lidar com expectativas para uma atuação focada apenas nos(as) estudantes, como revelou mais uma vez:

*2018 foi um ano muito difícil! [...] e com expectativas e demandas bem convencionais da psicologia escolar [...], uma expectativa de atuação bem médico-clínica. [...]. A demanda que mais chega ainda é a da avaliação psicológica [...]*⁸⁰.

A presença da intencionalidade de Claudia em promover reflexões a partir de situações vivenciadas pelos(as) próprios(as) professores(as) é evidenciada em diversos momentos da pesquisa, inclusive na atividade realizada após a exibição do filme, quando assim expressou: “*buscaria estratégias para discutir de alguma forma*

⁷⁸ “Entrevista concedida pelo *WhatsApp*”.

⁷⁹ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁸⁰ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

com o grupo docente os casos que as professoras/professores veem como desafiadores⁸¹. Os recursos utilizados por Claudia nesses planejamentos e ações formativas pareciam contribuir para a personalização do conhecimento, o que é fundamental para as mudanças na configuração subjetiva das pessoas que deste espaço participavam (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017). Mitjás Martínez (2019, p. 22) afirma que “A personalização do conhecimento é essencial para sua utilização em contextos diferentes àquele em que foi aprendido, por isso a consideração da aprendizagem como processo subjetivo é essencial”. Embora essa não seja uma reflexão de Claudia, suas ações se aproximaram muito desta compreensão de aprendizagem e desenvolvimento. Realizar ações formativas que permitiam essa personalização me chamou muito a atenção, pois, isto pode ser favorecedor da produção de sentidos subjetivos importantes para uma aprendizagem em sua dimensão subjetiva, como ainda nos ensinam Mitjás Martínez & González Rey (2017, p. 166), ao enfatizarem o valor da formação desenvolvida na própria escola:

[...] Na medida em que existam espaços de formação continuada delineados de modo intencional, tendo em conta, entre outros elementos, a dimensão subjetiva da aprendizagem [...], podem ir se configurando neles sentidos subjetivos que em uma relação de constituição recíproca possam vir a integrar as configurações subjetivas da ação docente dos professores e, dessa forma, favorecer mudanças no trabalho pedagógico que realizam.

Sobre a formação de professores(as), os autores também argumentam:

O conhecimento apenas “funciona”, ou seja, só pode se expressar na prática real se for personalizado, se articulado em configurações subjetivas que façam isso possível e se o professor se transforma em sujeito de sua atividade profissional. Só professores que têm uma prática profissional singular e motivada são capazes de usar o conhecimento como recurso para a *formação* e desenvolvimento dos alunos. (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 163, grifo dos autores).

Essa forma de trabalho desenvolvida por Claudia expressa um envolvimento subjetivo na direção de práticas inovadoras diferentes das convencionalmente desenvolvidas, pois, revela uma visão ampla e abrangente de conceber a Psicologia Escolar. Relacionado a isso, Claudia assumiu uma postura empreendedora, no sentido de buscar encontrar “brechas”, abrindo espaços para alcançar os(as)

⁸¹ “O que eu faria se fosse psicóloga na escolar de Isham”.

professores(as), podendo isto ser indicador, também, da presença da produção de sentidos subjetivos associados ao seu compromisso social. A produção subjetiva envolvida neste processo favoreceu, então, o desenvolvimento de estratégias para além daquelas voltadas somente para os(as) estudantes, ou seja, Claudia superou práticas reducionistas ao assumir ações formativas voltadas para o coletivo daqueles espaços. Essa postura personalizada, reflexiva, criativa e tensionadora é indicador da presença de recursos subjetivos favorecedores do enfrentamento dos desafios ainda presentes naquele momento da sua vida profissional, o que mostra uma atuação de Claudia como sujeito de suas ações.

Outro aspecto a ser realçado diz respeito à postura crítica-reflexiva de Claudia sobre os processos educativos praticados nas escolas, tal como pode ser conferido no seguinte trecho:

Uma coisa tem ficado cada vez mais evidente pra mim. A cada dia confirmo mais que o modelo educacional que temos, essa educação bancária, está fadada ao fracasso. [...]. Sinto que só quando reconfigurarmos completamente as práticas pedagógicas/escolares, [...] é que de fato poderemos vencer os problemas (dificuldades de aprendizagem, questões de disciplina e comportamento, relações saudáveis...) ⁸².

Interessante notar sua percepção sobre como as práticas pedagógicas, desenvolvidas nas escolas, evidenciavam descon sideração dos princípios apresentados nos documentos orientadores do trabalho pedagógico das escolas do DF, cujos princípios são fundamentados na Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: “[...] não acredito ter presenciado de fato, ainda, uma organização pedagógica realmente embasada nessas teorias”⁸³. Essas expressões que mostram uma postura crítica-reflexiva é indicador da forma como concebe a articulação teórico-prática, algo muito primordial para o planejamento de suas ações.

Chama a atenção, ainda, sua busca por conhecer seu espaço de atuação, como fundamental ao planejamento das suas ações:

1) os professores parecem pouco conhecer sobre o que é ‘ser criança’; 2) as práticas pedagógicas são muito tradicionais, ou seja, os professores mantém a tradição de carteiras enfileiradas nas salas de aula; 3) as famílias demonstram certa negligência quanto à

⁸² “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁸³ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

higiene e aos processos de aprendizagem de seus filhos; 4) há questões de bullying e brigas nas turmas, o que é atravessado por preconceitos; 5) há presença de discursos medicalizantes e, com isso, esquiva de intervenções por parte de muitos professores; 6) Muito adoecimento dos professores; 7) presença de gestão muito centralizadora e pouco democrática; 8) Deslocamento para a direção/supervisão/coordenação de estudantes com problemas na sala de aula; 9) práticas questionáveis de inclusão; 10) muitos casos de repetência e evasão escolar mostrando que a escola não faz sentido; 11) pouca consideração do afetivo, pois muitos não sabem lidar com o emocional, o que tem causado reatividade dos estudantes que vivenciam situações de desentendimentos; 12) casos de abusos sexuais e falta de preparo para lidar com essas situações⁸⁴.

Esse movimento de buscar conhecer como se configurava o espaço de atuação também compareceu na atividade relacionada ao filme ao mencionar que “[...] a primeira coisa a fazer seria fazer o mapeamento mesmo. Entender as relações, os processos, a cultura... tudo que atravessa a escola e que ainda não conheço”⁸⁵. Outro aspecto interessante a destacar, e que também se refere ao mapeamento, diz respeito à escuta, tal como pode ser conferido ao propor as ações para o caso do estudante protagonista do filme mencionado: “Pensaria algum espaço de escuta e acolhimento para todos os estudantes, de alguma forma, como assembleia ou rodas de conversa...”⁸⁶.

Claudia demonstra nesse trecho o quanto entende ser importante o espaço para a expressão dos(as) estudantes, e como a carência desse espaço de fala e escuta autênticas a deixou incomoda na trama do filme, assim como manifesta: “o formato muito formalizado, sem trocas entre educandos, muito mecanizada e sem espaço de fala e escuta autêntica me incomodou bastante nas cenas das salas de aula [...]”⁸⁷. A expressão de Claudia sobre a relevância da escuta, porém desta vez voltada aos(as) professores(as), também compareceu em outro trecho:

O primeiro passo também seria o de fazer o mapeamento, compreender como as coisas têm funcionado na escola até aquele momento. [...]. Faria o mapeamento institucional, buscando conhecer também os professores, as concepções de mundo,

⁸⁴ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁸⁵ “O que eu faria se fosse psicóloga na escola de Isham?”

⁸⁶ “O que eu faria se fosse psicóloga na escola de Isham?”

⁸⁷ “O que eu faria se fosse psicóloga na escola de Isham?”

*desenvolvimento, aprendizagem e educação da equipe da escola. [...] Buscaria investir muito em espaços de acolhimento [...] conhecer suas histórias, o que os trouxeram para a educação, o que os angustia na docência, compreender como eles acreditam que a psicologia escolar pode ajudá-los ou que demandas eles têm a priori para a psicologia [...]*⁸⁸.

Essa escuta aos(às) professores(as) para compreender suas angústias, crenças e expectativas é considerada por Claudia um recurso fundamental para a abertura de novos caminhos para ações mais personalizadas e coerentes com sua concepção de trabalho como psicóloga escolar. Claudia mostrou claramente o reconhecimento da necessidade da compreensão dos processos implicados, como imprescindível à promoção das reflexões e ações ao expressar: *“e a partir disto, buscar brechas para promover reflexões, pensar outras possibilidades de educação, de desenvolvimento e aprendizagem”*⁸⁹.

O movimento de Claudia, que tem em sua gênese uma postura crítico-reflexiva, pode ser visto como indicador da personalização dos conhecimentos da Psicologia Escolar, pois, mostra seu cuidado em conhecer, refletir, planejar e realizar ações mais abrangentes, como alternativa às práticas limitadoras e simplificadoras. A presença forte desse movimento contínuo de reflexões, na tessitura de articulações entre conhecimentos operacionais e teóricos, é indicador do seu envolvimento subjetivo na forma de realizar seu trabalho, cujo processo parece muito vinculado a sua configuração subjetiva voltada para o compromisso social, assumido como sujeito de suas ações.

Desse modo, o olhar crítico-reflexivo sobre os diversos processos e contradições presentes em seus complexos contextos de atuação, e o reconhecimento da indissociável articulação entre teoria e prática, mobilizados por uma configuração subjetiva voltada para o compromisso social, favoreceram o desenvolvimento de práticas de assessoria ao trabalho pedagógico que confluem para uma atuação abrangente da Psicologia Escolar.

⁸⁸ “O que eu faria se fosse psicóloga na escola de Isham?”

⁸⁹ “O que eu faria se fosse psicóloga na escola de Isham?”

A compreensão desse processo em estreita relação com a sua configuração subjetiva é corroborada na seguinte expressão: *“Sinto muito medo mesmo de escorregar numa atuação que é tudo que venho criticando. Constantemente me pego refletindo o porquê de uma fala minha assim ou assado”*⁹⁰. Isso porque, segundo afirma, teme agir de forma contrária a tudo o que acredita, no que se refere aos seus valores religiosos e aos seus conhecimentos da Psicologia Escolar assumidos. Sendo assim, a configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia, em sua relação com as práticas da Psicologia Escolar, foi se mostrando favorecida pela confluência dos sentidos subjetivos produzidos em sua configuração subjetiva de compromisso social, cuja compreensão é reforçada na seguinte expressão: *“Ainda mais que o meu olhar é sempre puxado para aqueles que menos se adequam, menos são incluídos na escola em seu funcionamento tradicional”*⁹¹.

Outro aspecto de destaque, nesse processo de busca da compreensão da configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia, diz respeito ao comparecimento de dois relatos seus sobre trabalho desenvolvido diretamente com estudantes, sendo um desses relatos assim expresso: *“Já fiz uns acolhimentos eventuais de alunos [...] pra ver possibilidades de propor alguma ação de formação continuada [...]”*⁹². Interessante notar como as ações voltadas para estudantes se apresentam como estratégias para a sua aproximação aos(as) professores(as) das suas escolas, revelando, com isto, além do valor do outro em sua configuração subjetiva, também inovação na forma de operar da Psicologia Escolar, o que é coerente com a literatura da área.

Essa forma intencional de Claudia em demarcar seu posicionamento como psicóloga escolar é, portanto, mais um indicador da personalização do conhecimento da área, em sua articulação teórico-prática, associada ao seu compromisso social e valor atribuído ao outro, cuja configuração é favorecedora da abertura de novos caminhos alternativos coerentes com suas concepções. González Rey (2004, p. 21) ensina que os sentidos subjetivos produzidos nas vivências favorecem posicionamentos de sujeito das ações e, essa produção singular, “pressupõe um posicionamento diferenciado da pessoa, que entra em tensão com as diferentes

⁹⁰ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁹¹ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁹² “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

alternativas que a pressionam em direções distintas daquelas para as quais o sentido a orienta”.

A configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia, favorecida pela confluência dos sentidos subjetivos, foi se desdobrando no processo de consolidação de trabalho mais abrangente, como exemplificado nas ações voltadas para a formação dos professores, além de outras evidenciadas no seguinte trecho:

Mais concretamente visitei algumas turmas (às vezes com a desculpa de olhar alunos especiais), fiz umas entrevistas mais informais com professores, participei dos conselhos de classe (tomando coragem aos poucos pra fazer intervenções nas falas...), participei de reuniões de pais, festividades (pra me vincular e participar do cotidiano), já acompanhei avaliações pedagógicas que as pedagogas da equipe fazem, já participei de entrevistas com algumas famílias (anamnese, [...]) [...]⁹³.

Nessa mesma perspectiva de práticas mais abrangentes da Psicologia Escolar voltadas para a assessoria ao processo ensino-aprendizagem, chama a atenção uma vivência, que também se constitui como indicador da confluência dos sentidos subjetivos:

[...] junto com a pedagoga a gente fez uma oficina de jogos, né [...], a gente levou vários jogos e a gente dividiu as professoras... pra elas irem jogando alguns, né, de pouquinho a gente distribuiu umas fichinhas pra elas irem percebendo quais as funções psicológicas e funções executivas, né rsrs, as pedagogas gostam muito rsrs das funções executivas, né... o que cada um deles desenvolvia... foi bem interessante de fazer esse momento formativo, né, bem lúdico também com os professores. Então foi assim achando brechas, participando de tudo que dava pra participar⁹⁴.

Algo interessante a realçar nesse trecho anterior, diz respeito a sua expressão de riso ao mencionar o uso de jogos para refletir sobre as ‘funções executivas’. Embora Claudia seja uma pessoa muito sorridente, este sorriso, especificamente, me chamou a atenção, pois, na minha compreensão sugeria a presença de algo omitido. Após indagá-la sobre isso ela explica:

[...] as pedagogas que eu trabalhava tinham uma ligação com a neuropedagogia e acho que essa área que eu entendo como funções psíquicas superiores, né... acho que entrava como funções executivas, né... memória, atenção, algumas coisas assim, só que

⁹³ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁹⁴ “Entrevista concedida pelo WhatsApp”.

com bases epistemológicas bem diferentes da Histórico-Cultural pra Psicologia, né. [...] A neuropedagogia tem um glamour na secretaria de Educação, assim... e às vezes... enfim, nossa base de Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural não é tão aprofundada⁹⁵.

A sutileza de Claudia em se permitir, intencionalmente, o uso de conceito epistemologicamente divergente da teoria que fundamenta o trabalho pedagógico das escolas do DF, visando sua aproximação das professoras, é mais um indicador da forma como Claudia concebe a teoria e a prática, além de mostrar a maneira criativa e intencional de alcançar seus objetivos. Assim, ao perceber contradições teórico-práticas, Claudia abriu novos caminhos alternativos por meio do uso de estratégias de escolhas lexicais como recursos relacionais.

Interessante notar como as atividades lúdicas foram intencionalmente pensadas e desenvolvidas por Claudia para evocar sentimentos análogos aos experimentados pelos(as) estudantes, quando diante de situações parecidas. As dinâmicas dos rótulos e dos jogos são exemplos de atividades que objetivaram a promoção de clima propício às reflexões e tensionamento na direção de mudanças, que de outra maneira talvez não surtiram os mesmos efeitos. Essas vivências favoreceram a produção de emocionalidade que se constituiu em fonte de produção de sentidos subjetivos, tal como em muitas outras vivências oportunizadas por Claudia, sendo esse movimento ativo e criativo mais um indicador da presença de recursos subjetivos favorecedores de práticas da Psicologia Escolar desenvolvidas numa perspectiva ampla e abrangente.

Ao refletir sobre os desafios para o exercício da profissão docente, Mitjans Matinez & González Rey (2019, p. 30) assim argumentam:

Colocar as mudanças [...] como foco nos processos de formação de professores implica oportunizar experiências que gerem vivências emocionais que possam vir a se constituir em fontes de produção de sentidos subjetivos. O delineamento de atividades de formação potencialmente geradoras de emocionalidades é importante nesse sentido. Atividades lúdicas de diversas naturezas, dramatizações de experiências vividas, discussão de filmes, entre outras, podem favorecer processos emocionais que se traduzem na produção de novos sentidos subjetivos sempre em dependência da singularidade dos participantes.

⁹⁵ “Entrevista concedida pelo *WhatsApp*”.

Mesmo não sendo objetivo desta pesquisa o estudo sobre a criatividade, chama muito a atenção ver como Claudia se revelou bastante criativa ao realizar diversas atividades diferenciadas em seus contextos de trabalho. Tais ações configuram-se subjetivamente no sujeito e na subjetividade social em que essa ação se desenvolve. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Nesse sentido, vale mencionar que a criatividade não deve ser compreendida como um atributo que nasce com a pessoa, “mas sim como uma característica ou processo especificamente humano que é constituído nas condições culturais, sociais e históricas [...]”. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2004, p. 85). Sendo assim, é possível pensar que a criatividade mostrada em diversos momentos no trabalho de Claudia foi constituída ao longo da sua profissionalidade e, simultaneamente, passou a constituir a dimensão subjetiva de sua atuação como psicóloga escolar.

Os diversos relatos das muitas estratégias criativas e intencionais usadas como psicóloga escolar na assessoria ao processo ensino-aprendizagem é indicador da configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia, cuja confluência dos sentidos subjetivos produzidos favoreceu a emergência de sujeito de suas ações no curso das experiências voltadas para a abertura de espaços de subjetivação e confronto com o instituído na subjetividade social daqueles contextos. Desse modo, vale lembrar González Rey, 2004, p. 21):

A categoria de sujeito [...] expressa a rota diferenciada de produção de sentido subjetivo de cada pessoa; o sujeito é profundamente singular e rompe com a tendência da psicologia de produzir indivíduos em série. [...] o sujeito é a pessoa viva, ativa, presente, pensante, que se posiciona, processos através dos quais produz sentido subjetivo no próprio curso da atividade, com o que se supera o determinismo mecanicista de situar as causas do desenvolvimento em determinantes *a priori* do momento atual da pessoa, como se a trajetória do sujeito no processo de viver uma experiência não tivesse nenhuma significação

Importante ressaltar que o comparecimento de novas produções de sentidos subjetivos associados à insegurança e temor voltam a comparecer neste novo momento da sua profissão. Contudo, diferentemente de outrora, Claudia manifesta a presença de posicionamentos mais reflexivos e menos paralisantes, como pode ser notado na seguinte expressão: “[...] apesar de insegurança e ansiedade serem

*parceiras da minha jornada, mas agora elas têm sido menos paralisantes e mais chamadoras de atenção para reflexões e pensar antes de agir*⁹⁶.

O que parece importante realçar é a presença marcante dos sentidos subjetivos associados ao movimento contínuo de busca de novas práticas, sendo essa abertura subjetiva indicador da configuração subjetiva da sua profissionalidade relacionada ao compromisso social, à inovação e à forma como concebe a Psicologia Escolar. Essa ideia foi sendo construída a partir de diversos relatos, tal como, por exemplo, quando reconheceu a relevância da presença do(a) profissional da Psicologia Escolar no cotidiano da escola, e do quanto isso se mostra desafiador, principalmente, tendo que assumir o trabalho em mais de uma escola ao mesmo tempo: *“E a itinerância (mesmo tendo diminuído uma escola) continuava como bloqueio desse princípio [...]”*⁹⁷. Mediante os desafios potencializados nesse contexto, interessante notar como Claudia demonstra a presença de ideias criativas para a realização do trabalho, tal como expressou:

*Então as demandas, as queixas chegavam, é... eu até pensava em possibilidades de forma institucional, projetos, enfim, ideias eu tinha um monte, rsrs, mas eu não dava conta de dar vazão, né, pela organização do tempo, várias coisas né, enfim, itinerância e tal. [...] me deixava muito frustrada, muito angustiada [...]*⁹⁸.

Ademais, Claudia demonstra, novamente, a presença forte do movimento crítico-reflexivo ao questionar situações complexas que se apresentam em seu cotidiano, com vistas a ações mais efetivas:

*[...] como que eu levo isso para as minhas escolas tradicionais??? Como contribuir para as relações com as crianças serem respeitadas e que elas tenham espaço de fala, escuta e expressão? Como sensibilizar? Como trazer essas práticas? Como, como, como?; Quero trabalhar com desenvolvimento socioemocional [...] – como fazer isso sem cair no ajustamento emocional? Como? Como? Como?*⁹⁹.

Parte desse processo crítico-reflexivo assumido a coloca frente a um porvir a ser planejado, sua motivação orientada para o futuro, que aparece na expressão *“preciso construir processos avaliativos e interventivos que sejam formativos e*

⁹⁶ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁹⁷ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

⁹⁸ “Entrevista concedida pelo WhatsApp”.

⁹⁹ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

*propulsores de desenvolvimento – como achar esse caminho?”*¹⁰⁰. Isso pode ser considerado como outro indicador do seu envolvimento subjetivo na criação de alternativas coerentes com suas concepções de Psicologia Escolar. Nesse aspecto, mais especificamente voltado para o processo avaliativo, é interessante notar, novamente, o envolvimento subjetivo de Claudia ao conceber a avaliação direcionada ao desenvolvimento do(a) estudante, e não apenas a sua classificação. Em suas palavras, a avaliação classificatória “*é uma perspectiva muito médico-clínica*”, o que na sua opinião, “*tem um impacto muito negativo*” e, como ainda concluiu, [...] “*essa perspectiva de trabalho não cola quase nada ou nada com a perspectiva de Psicologia Escolar que... é... que eu tinha e nem que eu tenho atualmente*”¹⁰¹. Em outro trecho Claudia ainda reafirma sua visão sobre as consequências da avaliação realizada nesta perspectiva reducionista ao assim expressar:

*[...] a gente acaba perdendo de vista o fenômeno relacional e sistêmico que é tudo que tá envolvido na educação, né, então... que é o espaço de escola, concepções de educação, as questões de ensinagem e as relações que se estabelecem... é... o que é que tem nesse território de... de possibilidades, de garantia de direitos... tudo isso né*¹⁰²?

Chama atenção nessa crítica sua percepção da falta de uma visão sistêmica, relacional e abrangente na forma de conceber o processo avaliativo, pois, segundo entende, as queixas escolares precisam ser discutidas primeiro no âmbito da escola, tal como expressou: “*quando houver a queixa, dificuldades de aprendizagem, por exemplo, primeiramente ela deve ser pensada em âmbito escolar e por último numa avaliação individualizada, quando necessário apenas*”¹⁰³. Esse posicionamento é indicador da forma abrangente de Claudia conceber as práticas da Psicologia Escolar, ou seja, concebe que as práticas precisam ser realizadas no âmbito do coletivo, nos espaços/tempos da escola, o que é coerente com os princípios apresentados na literatura da área.

Tal posicionamento marca, mais uma vez, o valor atribuído por Claudia ao processo reflexivo desenvolvido no coletivo da escola, onde os discursos, crenças e

¹⁰⁰ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

¹⁰¹ “Entrevista concedida pelo *WhatsApp*”.

¹⁰² “Entrevista concedida pelo *WhatsApp*”.

¹⁰³ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

práticas próprios do modelo biomédico se faziam muito presentes. Isso por acreditar que a formação, voltada para o contexto amplo da escola, pudesse favorecer mudanças na forma desse coletivo conceber as queixas escolares, em seus diversos aspectos. A organização de espaços sociorrelacionais voltados para o desenvolvimento de reflexões, com múltiplas experiências vivenciadas como fontes de novas produções subjetivas, foi fortemente valorizada por Claudia. Isso evidencia a presença de um caráter subversivo e transgressor de Claudia, ao ser capaz de criar caminhos alternativos mediante tensionamento e confronto com o estabelecido. Fato exemplificado em diversos trechos e novamente demonstrado ao expressar que *“Buscaria aproveitar algumas brechas na jornada ampliada para trazer reflexões sobre educação, sobre as várias possibilidades de se fazer escola e de se promover aprendizagem”*¹⁰⁴.

Entretanto, mediante a complexidade da atuação nessa perspectiva ampla e abrangente, a busca pelo apoio da equipe gestora, especialmente para o desenvolvimento do processo formativo voltado para o coletivo da escola, compareceu nos relatos de Claudia ao assim expressar: *“[...] fazendo contato com a gestão, coordenação, pra ver possibilidades de propor alguma ação de formação continuada [...]”*¹⁰⁵. Além da formação continuada voltar a ser evidenciada como meio de promover seu trabalho, a expressão mostra seu reconhecimento, não só do valor do trabalho em equipe mas, também, da importante participação da gestão na abertura de espaços/tempos para a realização do seu trabalho no coletivo da escola.

A expectativa de suporte da gestão esperada por Claudia para a implementação de ações formativas, que visam melhorias na escola, coaduna com as seguintes palavras de Mitjás Martínez & González Rey (2019, p. 35):

A participação conjunta dos professores, incluindo aqueles que têm posições de gestão (coordenadores pedagógicos, supervisores, diretores etc.) em ações dos programas de formação profissional com base nos três elementos¹⁰⁶ [...], tem se evidenciado como uma estratégia eficiente para a constituição de uma subjetividade social do grupo favorecedora das novas aprendizagens, de mudanças subjetivas e de transformação das práticas pedagógicas a partir delas. (MITJÁS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2019, p. 35).

¹⁰⁴ “O que eu faria se fosse psicóloga na escolar de Isham”.

¹⁰⁵ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

¹⁰⁶ Os elementos podem ser conferidos em Mitjás Martínez & González Rey (2019, p. 31).

Por outro lado, a aproximação de Claudia da equipe gestora, com o intuito de apoiá-la, foi evidenciada quando solicitei que apresentasse estratégias para auxiliar o(a) estudante protagonista do filme: “[...] *Buscaria estabelecer ponte com a gestão, me colocaria à disposição para mediar conflitos e conversas também com as famílias*”¹⁰⁷. Esse movimento de apoio também apareceu em outro momento da pesquisa, quando Claudia assim expressou: “[...] *fomos buscando iniciar e consolidar as reuniões da gestão integrada (direção, coordenação e equipes de apoio)*”¹⁰⁸.

Nesse sentido, Dugnani & Souza (2016, p. 256) argumentam, após pesquisar sobre o potencial das ações do(a) psicólogo(a) escolar na promoção de mudanças nas práticas de gestão na escola, que “A constituição da coletividade perpassa pela reciprocidade das relações entre os sujeitos singulares no grupo, de modo que cada um e todos se sintam acolhidos e acolham os objetivos coletivos que os unem”. Desse modo, a abertura de Claudia para a realização de um trabalho coletivo e a busca do apoio da equipe gestora sinalizam sua compreensão sobre a relevância da reunião de forças na coletividade, o que é mais um indicador da forma abrangente de conceber as práticas da Psicologia Escolar.

Nas palavras de Mitjans Martínez & González Rey (2017, p. 173), o trabalho em equipe pode contribuir muito para “aspectos importantes que devem caracterizar o funcionamento de uma subjetividade social favorecedora de aprendizagem”. Com esse olhar para a coletividade e valor atribuído ao trabalho em rede, Claudia assim avalia suas experiências neste tipo de atuação:

*Essas experiências me evidenciam, cada vez mais, a importância do trabalho efetivamente em rede, de conhecer as pessoas que tocam cada serviço e instituição naquele território e articular nossas ações. Conhecer os protocolos e possibilidades de cada serviço... Os trabalhos de ONGs nos arredores, as parcerias possíveis*¹⁰⁹.

O reconhecimento do espaço importante que cada um ocupa na cadeia de ações voltadas para o desenvolvimento humano evidencia, ainda mais, a abrangência do olhar de Claudia como psicóloga escolar, pois, revela o quanto esse

¹⁰⁷ “O que eu faria se fosse psicóloga na escolar de Isham”.

¹⁰⁸ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

¹⁰⁹ “Memorial da vida acadêmica e profissional”.

olhar avança para além dos muros da escola, cujo indicador é coerente com o anterior. Isso, no sentido de encontrar parceiros que possam unir forças em prol do desenvolvimento integral dos(as) estudantes, assim como exemplificado no seu relato sobre outra experiência desenvolvida em parceria com profissionais do território onde sua escola está situada:

Com as questões das autolesões e outras questões emocionais já aparecendo bastante nos anos iniciais, estreitei uma parceria com o NASF¹¹⁰, e construímos uma proposta de alguns encontros temáticos, e fizemos um piloto com uma das turmas do [...]. Foi uma experiência muito legal, de parceria no território, de atuar de forma institucional e pedagógica frente a uma questão que normalmente individualizamos (mas não é só individual, está no nosso social, no cultural, tão atravessado por machismo, racismo, desigualdades sociais...)¹¹¹.

As ações de Claudia coadunam com a compreensão de Guzzo et al (2018) sobre o papel da Psicologia Escolar no que se refere à busca de horizontes mais preventivos e comunitários, por meio de ações coletivas que incluam, inclusive, as famílias. Essa atuação de Claudia mais abrangente está articulada à perspectiva de prática da Psicologia Escolar que o presente estudo procura defender. Isto, ao considerar que as práticas, nessa perspectiva, demonstram tanto a abrangência das possibilidades de atuação nesta área, quanto seu lugar enquanto uma das inúmeras áreas de conhecimento e práticas voltadas para o desenvolvimento humano.

Sendo assim, a Psicologia Escolar desenvolvida nessa perspectiva se destaca na atuação de Claudia, quando comparada com as práticas convencionais ainda encontradas em muitas escolas, conforme mencionado no segundo capítulo deste estudo, o que é indicador de uma atuação favorecida não somente pelos conhecimentos teóricos e operacionais da área. Por isso, minha compreensão seguiu na direção do reconhecimento da presença infinita de produção de sentidos subjetivos favorecedores da abertura de novos caminhos que, ao serem configurados subjetivamente, permitiram novas produções de sentidos subjetivos, diferentes daquelas que outrora mantinham Claudia em situação de estagnação, configurada em sofrimento psíquico.

¹¹⁰ NASF (Núcleo de Apoio a Saúde da Família).

¹¹¹ Memorial da vida acadêmica e profissional”.

Nesse sentido, vale lembrar os argumentos de Mitjáns Martínez & González Rey (2019), ao refletirem sobre o lugar dos espaços sociorrelacionais na preparação para o exercício da profissão docente, cujos argumentos também podem ser pensados nesta construção interpretativa para compreensão da configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia como psicóloga escolar:

[...] muitos recursos subjetivos importantes para o exercício efetivo da profissão docente podem ter sido desenvolvidos no percurso da vida do indivíduo e que a preparação para o exercício da profissão não se reduz aos espaços delineados intencionalmente para esse fim na juventude e na idade adulta. (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2019, p. 32).

Isso demonstra o quanto a produção de sentidos subjetivos mobilizada por experiências significativas pode ser fundamental para a assunção de novos posicionamentos e abertura de novas configurações subjetivas. Sendo assim, a partir dos inúmeros indicadores construídos ao longo desta pesquisa, foi possível notar mudanças na configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia, as quais podem ser conferidas nas seguintes expressões que retratam a diferença entre o início e após pouco tempo de exercício na profissão:

*Nos primeiros meses vivi numa dissonância: ser psicóloga escolar era o que eu queria de verdade e ao mesmo tempo, quando me perguntavam se eu estava gostando do trabalho eu dava uma travada, pois de fato eu não estava gostando. [...]. Bem... se quando eu entrei na SEDF, mesmo sendo realização de sonho profissional, não conseguia me ver feliz nesse ser psicóloga escolar, hoje, consigo afirmar que eu AMO MUITO meu trabalho, sou apaixonada por educação, pela psicologia escolar [...]*¹¹².

É possível pensar, portanto, que os processos subjetivos envolvidos nas tramas das diferentes configurações subjetivas de Claudia, produzidos nos distintos momentos e situações, parecem ter sido fontes geradoras das emoções presentes, também, na configuração subjetiva da sua profissionalidade. Logo, as mudanças podem ter sido favorecidas pela forma com que subjetivou suas experiências ao longo da sua vida, ou seja, as experiências vividas na religiosidade, na relação com suas professoras na formação inicial, com seus(as) colegas ao longo das suas atividades laborais, na busca via reflexão crítico-constructiva de formas inovadoras de

¹¹² Memorial da vida acadêmica e profissional

atuação, e no espaço sociorrelacional da formação continuada desenvolvida no início da carreira.

O emergir como sujeito foi parte essencial nesse processo, pois, além de transcender seus próprios posicionamentos hegemônicos em determinados momentos, foi capaz de abrir novos caminhos executando ações criativas que se configuraram subjetivamente na sua condição de sujeito (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Assim, o trabalho desenvolvido por Claudia foi favorecido não somente pelos conhecimentos teóricos e operacionais da área, mas, também, por processos subjetivos que conformam a configuração subjetiva da sua profissionalidade, em sua relação com as práticas profissionais da Psicologia Escolar.

Esta compreensão permitiu, portanto, a construção da hipótese de que o sistema de ações profissionais de Claudia, favorecido pela configuração subjetiva da sua profissionalidade, mostra-se coerente com a Psicologia Escolar ampliada, em que a abrangência de atuação está muito além do modelo clínico tradicional.

5 PRINCIPAIS CONSTRUÇÕES INTERPRETATIVAS, O MODELO TEÓRICO, A TESE E A PRODUÇÃO TEÓRICA SOBRE AS PRÁTICAS DA PSICOLOGIA ESCOLAR

5.1 Principais construções interpretativas sobre o caso de Claudia

Muitos(as) profissionais da Psicologia Escolar vêm sendo desafiados(as) a empreender esforços para mudanças em suas práticas, o que não tem sido fácil, pois, diversos impasses que se colocam como obstáculos estão centrados na presença, ainda forte, de discursos e práticas pautados no modelo clínico de atuação, tal como apontado por distintos autores apresentados no primeiro capítulo deste estudo (Souza et al, 2014; Dias et al, 2014; Mitjás Martínez & González Rey, 2017; Andrada et al, 2019; Guzzo et al, 2016, entre outros). Diversos profissionais vêm buscando construir caminhos alternativos a este modelo, contudo,

como ainda é forte a presença desta lógica reducionista e individualista, as mudanças têm se mostrado muito tímidas.

Mediante esse contexto, busquei realizar o presente estudo, o qual permitiu reflexões sobre as práticas da Psicologia Escolar, tecidas a partir da compreensão da configuração subjetiva da profissionalidade da psicóloga participante da pesquisa. Inicialmente foi possível compreender que a configuração da sua profissionalidade foi constituída na confluência dos sentidos subjetivos produzidos nas diversas experiências, vividas em distintos espaços e tempos, sendo destaque as relações estabelecidas com suas professoras ao longo da sua formação inicial, associadas a sua religiosidade, ao compromisso social, e valor atribuído ao outro. Destaco, nesta primeira compreensão, a relevância do espaço sociorrelacional da formação inicial, cuja emocionalidade produzida nas relações foi fonte de novos sentidos subjetivos importantes ao desenvolvimento da profissionalidade de Claudia.

A presença dessa relação dialógica favoreceu, portanto, a produção de emocionalidade, e isso foi fonte de sentidos subjetivos associados a escolha da profissão, e ao desenvolvimento da sua profissionalidade como psicóloga escolar. Importante mencionar como, no primeiro momento da carreira como psicóloga, a colaboradora da pesquisa enfrentou inúmeros desafios, sentiu-se muito angustiada, e com um sentimento de incapacidade para a realização do trabalho conforme acreditava. Foram vários os momentos de conflitos, vividos frente àquele contexto de práticas totalmente divergentes das suas concepções, que lhe causaram adoecimento e sentimento de impotência. Contudo, os sentidos subjetivos produzidos nas diversas experiências anteriores e atuais, e a concepção de Psicologia Escolar assumida em sua configuração subjetiva, contribuíram para o movimento na busca de alternativas que pudessem auxiliá-la naqueles momentos difíceis.

Nesse processo comparece, novamente como destaque, o espaço sociorrelacional, só que desta vez com colegas da profissão, tanto na formação continuada, quanto ao longo da atuação, favorecendo novas produções de sentidos subjetivos. Esses, associados aos sentidos subjetivos produzidos na religiosidade, na formação acadêmica inicial e em plena articulação com a sua configuração

subjetiva de compromisso social, e valor atribuído ao outro, contribuíram para dar novo contorno à configuração da sua profissionalidade.

Os sentidos subjetivos aparecem num processo simultâneo e contraditório em que um sentido nunca representa entidade individual nitidamente delimitada por um conteúdo, mas uma produção simbólico-emocional com limites imprecisos, na qual diversos sentidos subjetivos se interpenetram de formas diversas até um momento de organização que emerge nesse processo, que é a configuração subjetiva. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNES, 2017, p. 118-119).

Interessante destacar o valor atribuído por Claudia ao processo formativo, especialmente, pelo seu reconhecimento daquele espaço como importante para fortalecimento de seus posicionamentos como psicóloga, e para a troca de experiências com seus colegas. Contudo, vale ressaltar que, em suas expressões, não compareceram relatos mencionando a presença de um processo de desenvolvimento de características, primordiais para o enfrentamento dos desafios da profissão, conforme mencionado. Isso, possivelmente, pouco favoreceu ao desenvolvimento imediato de recursos subjetivos.

Entretanto, a personalização do compromisso social de Claudia como psicóloga, e a centralidade do outro, em sua configuração subjetiva, associadas ao movimento de reflexões, contribuíram para a sua emergência de sujeito, o que foi primordial para a abertura de caminhos alternativos na direção de um trabalho inovador, voltado para o coletivo da escola. A abertura de uma via própria de subjetivação, como expressão da configuração subjetiva da sua profissionalidade, possibilitou a assunção de novos posicionamentos coerentes com a sua forma de conceber a Psicologia Escolar. Esse movimento favoreceu o desenvolvimento de práticas voltadas para o contexto da escola que, por ser um espaço institucional, demandou um olhar sistêmico, e abrangente pela sua complexidade.

A emergência de sujeito, associada a uma configuração subjetiva voltada para o compromisso social, e para o outro, permitiu a criação de novas ideias, e a elaboração de ações inovadoras voltadas, não somente para os processos psicoeducativos mas, também, psicossociais, expressos nas distintas estratégias utilizadas para alcançar as mudanças, que tanto almejava em seus contextos de trabalho. Essa implicação emocional de Claudia, marcada pela confluência dos

sentidos subjetivos, e pela personalização dos conhecimentos teórico, e operacional, também foi expressiva na realização dos processos avaliativos, sendo destaque sua forma de conceber tais processos.

Desse modo, chama a atenção a quantidade, e qualidade das ações formativas, desenvolvidas no coletivo da escola, em que a mobilização dos processos subjetivos, envolvidos nas atividades, foi recurso intencional de Claudia para alcançar as mudanças nas concepções, e práticas docentes. Esse movimento diz respeito a dois processos articulados em sua configuração subjetiva, ou seja, a dimensão subjetiva, e a dimensão teórico-prática. Processo muito favorecido pelas relações dialógicas estabelecidas em seus espaços de atuação, e pelo reconhecimento do lugar da teoria na prática, o que permitiu um salto qualitativo em seu trabalho. As reflexões tecidas nos espaços de formação com os professores com os quais atuava foram favorecidas pelo mapeamento do seu contexto de atuação. Em outras palavras, a compreensão da trama tecida nos espaços sociais da escola, favorecida pelos conhecimentos teórico-operacionais, personalizados em sua configuração subjetiva, permitiu o desenvolvimento de reflexões, o planejamento e a realização das ações, em suas distintas dimensões de atuação.

Assim, a partir do mapeamento da escola como espaço institucional, e da escuta atenta, os conhecimentos teórico-operacionais, personalizados na configuração subjetiva de Claudia, favoreceram a assessoria ao processo ensino-aprendizagem realizada, principalmente, nos espaços coletivos de formação continuada docente, como, também, a avaliação dos(as) estudantes numa perspectiva coerente com suas concepções de Psicologia Escolar. Relevante destacar, neste movimento, a presença da sensibilidade teórico-prática de Claudia em perceber as contradições expressas nas práticas docentes, como, também, muito interessante perceber sua disposição em ouvir os(as) docentes e estudantes, cuja escuta atenta é expressão da sua configuração subjetiva, associada ao lugar que o outro ocupa em sua vida.

Claudia demonstrou o reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo, e cooperativo, ao buscar a aproximação da equipe gestora, especialmente com vistas a abertura de espaços no coletivo da escola, para a realização da formação continuada, como, também, ao articular ações em parceria com os professores,

como também com profissionais do território onde sua escola se situava. Isso revelou seu posicionamento político, e reconhecimento da Psicologia como apenas uma das áreas voltadas para o desenvolvimento humano, e para as mudanças sociais. O movimento de avançar para além dos muros da escola, para o desenvolvimento de ações mais concretas, em coletividade, é expressão do seu reconhecimento da função social da Psicologia, na interface com a educação, marcando, com isto, a sua configuração subjetiva de compromisso social, e sua forma inovadora de conceber a Psicologia Escolar.

Logo, a implicação emocional de Claudia, gerada na confluência dos sentidos subjetivos associados ao compromisso social, ao valor que o outro ocupa em sua vida, e a personalização do conhecimento, favoreceu a mobilização de um esforço volitivo, que foi se desdobrando no processo de consolidação de um trabalho na perspectiva ampla, e abrangente. Sendo assim, num movimento contínuo de reflexões, na tessitura de articulações entre conhecimentos operacionais e teóricos, Claudia superou as práticas reducionistas ao planejar e realizar ações mais inovadoras, como alternativa às práticas limitadoras e simplificadoras.

Portanto, com base nas construções interpretativas elaboradas nos quatro núcleos de inteligibilidade destaco as principais considerações:

- A configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia foi constituída na confluência dos sentidos subjetivos produzidos nas diversas experiências vividas na religiosidade, nas relações significativas estabelecidas com seus professores na formação inicial, com seus colegas na formação continuada e ao longo da sua profissão.
- A emocionalidade produzida na relação de Claudia com seus(as) professores(as) na formação inicial, integrada aos sentidos subjetivos produzidos em momentos anteriores vividos na religiosidade, favoreceu a escolha da sua profissão de Psicologia Escolar, especialmente ao identificar, nesta relação, valores que se aproximavam aos seus.
- A presença de um conjunto de sentidos subjetivos na configuração subjetiva de Claudia, expresso pelo compromisso social, e valor atribuído ao outro, foi favorecedora da configuração subjetiva do processo de escolher, e de viver a

profissão de Psicologia Escolar, especialmente por ser essa uma área que viabiliza o desenvolvimento de ações voltadas ao outro.

- O espaço de atuação configurado por um caráter determinista e reducionista provocou em Claudia grande impacto no início da sua carreira. Isso comprometeu a abertura de novos caminhos alternativos, naquele momento, embora ela estivesse participando de um processo formativo, que muito contribuiu para o fortalecimento das suas concepções sobre a Psicologia Escolar. Claudia demonstrou que havia a presença de recursos subjetivos em sua configuração subjetiva, naquele período, porém, eles não emergiram para o enfrentamento dos desafios.
- A formação continuada ocupou lugar importante na configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia especialmente pela troca de experiências com os colegas, e para a construção de conhecimentos sobre a área de atuação. Contudo, pouco favoreceu o desenvolvimento imediato de recursos subjetivos, por não desenvolver as características fundamentais ao enfrentamento dos desafios, e nem considerar aspectos da dimensão subjetiva. Entretanto, o espaço sociorrelacional constituído na formação continuada, e ao longo das suas atividades profissionais, foi significativo para as mudanças na configuração da profissionalidade de Claudia, especialmente pelo valor que o outro ocupa em sua configuração subjetiva.
- A personalização do compromisso social de Claudia como psicóloga, e a centralidade do outro em sua configuração subjetiva, associados ao movimento de reflexões, contribuíram para dar novo contorno à configuração subjetiva da sua profissionalidade. Essa abertura de uma via própria de subjetivação favoreceu a emergência de sujeito de suas ações no curso das experiências voltadas para a abertura de espaços de subjetivação e confronto com o instituído na subjetividade social daqueles contextos. Portanto, seu potencial de superação, de luta, e de capacidade de transpor obstáculos, é expressão da sua condição de sujeito neste novo momento.
- Ao emergir como sujeito de suas ações, Claudia mostrou a presença de sentidos subjetivos associados a criação de novas ideias. Isso favoreceu a elaboração de estratégias, e de desenvolvimento de ações inovadoras no coletivo da escola. Esse movimento diz respeito a dois processos articulados: a dimensão subjetiva, e a dimensão teórico-prática.

- A visão sistêmica, relacional, e abrangente, na forma de conceber os processos avaliativos, é expressão da configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia, marcada pelo seu compromisso social, valor do outro, e personalização do conhecimento teórico e operacional. Isso favoreceu a organização de espaços sociorrelacionais para a promoção de reflexões, sendo estas reflexões oportunizadas a partir de vivências carregadas de emocionalidade.
- A implicação emocional de Claudia, gerada na confluência dos sentidos subjetivos associados ao compromisso social, ao valor que o outro ocupa em sua vida, e à personalização do conhecimento, favoreceu a mobilização de um esforço volitivo, que foi se desdobrando no processo de consolidação de um trabalho amplo e abrangente. Num movimento contínuo de reflexões, e articulações entre conhecimentos operacionais e teóricos, Claudia superou as práticas reducionistas.

5.2 O modelo teórico e a Tese

Estudar a configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia, em sua relação com as práticas da Psicologia Escolar, permitiu gerar compreensões favorecidas pela construção interpretativa das informações, como também, possibilitou a elaboração do modelo teórico como expressão da tese. Nesse processo de construção, e interpretação, é possível pensar que a configuração subjetiva da profissionalidade de psicólogos(as) é um processo constituído na confluência de sentidos subjetivos, produzidos em distintos tempos, espaços, e situações vividas.

Essa confluência, quando associada ao compromisso social, e ao lugar que o outro ocupa na constituição subjetiva da profissionalidade, pode favorecer uma atuação diferenciada da Psicologia Escolar na perspectiva ampliada, em que a abrangência de atuação está muito além do modelo clínico tradicional. Essa atuação considera não só os processos psicoeducativos mas, também, os processos psicossociais, o que pressupõe a personalização dos conhecimentos, o desenvolvimento de recursos subjetivos e a emergência de sujeito das ações.

A atuação nessa perspectiva requer a imprescindível consideração dos processos subjetivos humanos, tanto para a compreensão dos fenômenos, como, também, para o planejamento, e a realização das ações. Isto porque a assunção de uma postura crítico-reflexiva-propositiva é primordial ao desenvolvimento desta forma de atuação. Sendo assim, a personalização dos conhecimentos da Psicologia Escolar, em seus aspectos operacionais e teóricos, associada ao compromisso social, e centralidade do outro, pode favorecer a emergência de recursos subjetivos, e de sujeito, para o enfrentamento dos desafios nesta perspectiva de atuação. A emergência de sujeito, favorecida pela abertura de uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo, permite a abertura de novos caminhos alternativos ao modelo clínico tradicional.

Para a realização de um trabalho, nesta perspectiva, torna-se fundamental o desenvolvimento da profissionalidade do(a) psicólogo(a), o que pode ser melhor favorecido por um processo formativo, em serviço, fundamentado em base teórica que considera os processos subjetivos humanos. Entretanto, uma formação continuada, em serviço, como parte constitutiva da vida profissional do(a) psicólogo(a) escolar, só pode favorecer mudanças expressivas na configuração subjetiva da sua profissionalidade quando há produção de sentidos subjetivos, mobilizada por estratégias de ações intencionais, delineadas a partir das características singulares dos participantes, cujas experiências se tornam marcantes para aqueles que a vivenciam.

A formação organizada somente por um conjunto de aspectos teóricos, que desconsidera a dimensão subjetiva dos processos humanos, e que não inclui práticas de reflexões, problematizações, tensionamentos e experimentações, desde uma perspectiva dialógica, parece pouco favorecedora para o desenvolvimento da profissionalidade do(a) psicólogo(a). Por isso, a atenção ao processo de personalização dos conhecimentos torna-se fundamental.

Portanto, o modelo teórico construído como resultado deste estudo sobre a configuração subjetiva da profissionalidade de Claudia, em sua relação com as práticas da Psicologia Escolar, permitiu a proposição da tese de que a atuação do(a) psicólogo(a) escolar na perspectiva ampla e abrangente requer, não somente a presença de uma concepção contra-hegemônica, e de

conhecimentos teóricos e operacionais, mas, também, a emergência de recursos subjetivos favorecedores de novas produções subjetivas que contribuam com a constituição da profissionalidade. Considera-se que tais produções subjetivas podem ser geradas em espaços de formação fundamentada em teoria que se articule à compreensão da formação profissional como processos subjetivos.

5.3 Produção teórica sobre as práticas da Psicologia Escolar com base no estudo das configurações subjetivas da profissionalidade de Claudia

A análise apresentada, neste tópico, está organizada em duas partes, sendo a primeira focada em como a representação de uma Psicologia Escolar ampliada, em que a abrangência de atuação está muito além do modelo clínico tradicional, comparece no sistema de ações profissionais do(a) psicólogo(a), e como a abertura para a realização do trabalho, sob esta ótica, requer o delineamento de estratégias que se voltam para o coletivo da escola, e não apenas com foco único nos(as) estudantes. A segunda parte centra a atenção na formação continuada, em serviço, dos(as) profissionais da Psicologia Escolar, mostrando a relevância deste espaço para o desenvolvimento das características necessárias ao enfrentamento dos desafios da profissão, e como isto pode favorecer a emergência de recursos subjetivos, e de sujeito das ações, o que só é possível com a personalização do conhecimento.

Mediante as compreensões geradas a partir da construção interpretativa das informações, o modelo teórico construído com base na Teoria da Subjetividade Cultural-Histórica permitiu reflexões, que considero relevantes ao desenvolvimento do trabalho da Psicologia voltado para o contexto institucional escolar. Como amplamente comentado no presente estudo, a atuação de muitos(as) profissionais desta área ficou por longo período restrita a um modelo reducionista, que pouco contribuiu para mudanças nos processos educativos, embora com alguns avanços nos últimos anos. Conforme as Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (2019), somente com o deslocamento do lugar que ainda ocupam muitos(as) profissionais da Psicologia Escolar pode ser possível mudanças nesta área. Sendo assim, ainda há muitos desafios a enfrentar neste âmbito de atuação, o que justificou a realização do presente estudo.

A luta empreendida pela colaboradora da pesquisa no enfrentamento das práticas patologizantes, e medicalizantes, muito recorrentes em seus contextos de trabalho, mostrou a presença forte de uma concepção de Psicologia Escolar alinhada à literatura crítica dessa área, e às Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica. Interessante notar como a postura de enfrentamento, gerada na sua configuração subjetiva associada ao seu compromisso social, favoreceu, sobremaneira, o desenvolvimento de muitas ações voltadas ao coletivo das suas escolas. Essa atuação é coerente com as Referências Técnicas, que atribuem grande relevância ao desenvolvimento de estratégias que favoreçam a coletivização das práticas cotidianas, com destaque no trabalho em grupos de professores, estudantes, e pais, além da articulação com profissionais de outras instituições do território da escola. (CFP, 2019).

Nessa perspectiva, as reflexões serão apresentadas como resultado das principais compreensões geradas no modelo teórico, ressaltando que muitos aspectos foram pensados, porém, optei por destacar apenas algumas ideias, deixando outras para futuros estudos.

5.3.1 Sistema de Ações Profissionais no contexto Institucional Escolar

Primeira Inteligibilidade: Uma configuração subjetiva associada ao compromisso social como sujeito das ações, à centralidade do outro, e à personalização dos conhecimentos da Psicologia Escolar, é fundamental no desenvolvimento do trabalho voltado para o contexto institucional escolar, sendo imprescindível a consideração dos processos subjetivos humanos envolvidos no sistema de (rel)ações profissionais.

A partir de Mitjás Martínez, (1994, 2003, 2010), a concepção de Psicologia Escolar, como área de amplitude e complexidade, aponta a necessidade da consideração de múltiplos e diversos saberes, que objetivam contribuir para a otimização do processo educacional em que estão articulados processos de transmissão cultural, e espaços de desenvolvimento de subjetividades. Nessa especificidade de ação profissional se conjugam o objetivo a que ela se propõe, com o espaço onde ela se desenvolve, relação que impõe ao psicólogo escolar o compromisso social alinhado à transformação da realidade que vivencia. Exige,

assim, a personalização de uma relação unitária que reúne a ação do sujeito, com o compromisso social que sua ação possa ocasionar. Desse modo, a condição de sujeito assumida pelo(a) psicólogo(a), no campo da educação, revela-se como aspecto central na análise da relação estreita entre a psicologia e a educação. Isso pode possibilitar a abertura para transformações nos processos educativos.

Nessa compreensão, destaco três princípios sobre a ação da Psicologia no contexto institucional da escola, que se alinham às obras da autora citada: 1) a necessidade de uma nova compreensão da Psicologia Escolar, desde uma perspectiva mais ampliada e abrangente; 2) a assunção da articulação necessária entre enfoques teórico, epistemológico, e metodológico, que possa contribuir para fundamentar possibilidades de atuação criativa e inovadora; e 3) o reconhecimento do compromisso social, de forma a contribuir com a transformação dos processos educativos, e da realidade social.

A partir da definição de Psicologia Escolar apresentada por Mitjás Martínez (2003), a terminologia 'abrangente' foi utilizada nesta tese para representar, além da amplitude do campo desta área, também sua abrangência em seus diversos aspectos, tais como: os vários espaços/tempos de atuação na escola como contexto institucional; os distintos conhecimentos, temáticas e informações envolvidos nas situações/discussões/reflexões/ações que abarcam esta área de atuação; as várias estratégias/instrumentos/recursos/ações como meios de criar, incluir, incorporar e alcançar os objetivos para mudanças que favoreçam os processos educativos; as diferentes possibilidades de articulações profissionais no interior da escola, e em seu território; os distintos aspectos envolvidos nos processos de desenvolvimento humano, em consideração dos processos subjetivos. Nesta perspectiva, vale mencionar a definição do termo abrangente: como adjetivo - "Extenso; que abrange; que contém uma infinidade de coisas, de informações; e por extensão - "que abarca, compreende, inclui, incorpora; que se estende". (DICIONÁRIO AURÉLIO, s/p).

Ao resgatar autores da Psicologia que têm se dedicado às pesquisas e reflexões sobre a Psicologia Escolar, Souza (2015, p. 125) ressalta avanços na literatura

no que concerne a propostas de atuação e formação que superam a forma tradicional de relação entre a Psicologia e a Educação, para assumir posicionamentos críticos, que olham o aluno como parte de um contexto histórico, político, econômico e ideológico, em que subjetividades são produzidas em condições materiais de existência.

Entretanto, na atuação que considera a amplitude e abrangência mencionadas, o(a) profissional da Psicologia Escolar é apenas uma das partes dos(as) que precisam se comprometer com a educação, como prática social, uma vez que nesse contexto interagem outros fatores, conforme mencionado, ou seja, econômicos, políticos, ideológicos, culturais e históricos. Sendo assim, o trabalho colaborativo e cooperativo é fundamental no sistema de ações profissionais do(a) psicólogo(a), podendo isso favorecer a redução das expectativas para 'atendimento individualizado', já que as reflexões, e ações, são desenvolvidas no coletivo da escola, com o apoio de outros setores do seu território, quando isso se faz necessário.

Aspecto já ressaltado em obra anterior, em que se defende que a análise das situações de forma criteriosa, e dialogada, tendo em conta os diversos aspectos e atores implicados, possibilita maior compreensão das situações mais complexas que se apresentam na escola, o que pode contribuir para a elaboração e a implementação de melhores estratégias. (ALCÂNTARA & GURGEL, 2013). Ações restritas apenas aos(às) estudantes, como se fossem pessoas isoladas do contexto social, tornam-se redutoras, em relação à complexidade das demandas apresentadas no contexto escolar. Contudo, se desenvolvidas em parceria com outros(as) profissionais, as alternativas criadas para a solução das complexas demandas que se apresentam no contexto institucional escolar podem potencializar os resultados.

Segunda Inteligibilidade: A personalização dos conhecimentos teórico-operacionais da Psicologia Escolar fundamentados em teoria que considera os processos subjetivos é essencial à compreensão dos diversos aspectos que configuram o tecido social da escola.

Ao representar a escola um espaço institucional, que tem uma complexa função educativa a desempenhar, o trabalho do(a) profissional da Psicologia Escolar

deve assumir um contorno muito mais amplo e abrangente, conforme mencionado, dada a especificidade e complexidade dos processos que configuram o tecido social do seu espaço de atuação. Mediante essa complexidade, o mapeamento do contexto institucional escolar, muito presente no cotidiano profissional da psicóloga participante da pesquisa, permite, a partir de um processo construtivo-interpretativo, conhecer os diversos aspectos envolvidos nos processos educativos, incluindo a imprescindível inteligibilidade dos processos subjetivos neles envolvidos, como ressaltado nas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (2019). Contudo, desde que as informações, construídas ao longo do processo de mapeamento, sejam compreendidas à luz de teoria que considera os processos subjetivos.

Conforme apontado em publicação anterior, a observação criteriosa dos vários espaços/tempos da escola, a escuta cuidadosa dos diálogos ali estabelecidos, a leitura analítica dos diversos documentos, tais como o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar, as Diretrizes de Avaliação, entre outros, são exemplos de ricas fontes de informações. Por isso, a presença do(a) psicólogo(a) em todo espaço/tempo da escola é grande aliada ao desenvolvimento das ações envolvidas no mapeamento do espaço escolar, pois, tal imersão, favorece o desenvolvimento deste processo (ALCÂNTARA & GURGEL, 2013).

Muitos aspectos constitutivos como objeto da Psicologia Escolar, tais como as representações sociais, as crenças, os valores e as concepções podem ser compreendidos a partir do *corpus* teórico de González Rey, por estarem relacionados com produções subjetivas que configuram o tecido social da escola. Significa que esta teoria pode abrir novas zonas de inteligibilidade de fenômenos que, há muito, se vem buscando compreender a partir de parâmetros que pouco contribuem para o seu entendimento (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2019).

Há um salto qualitativo no processo de mapeamento quando desenvolvido nesta perspectiva teórica, epistemológica, e metodológica, como alternativa para elucidar processos subjetivos, que é substancial no sistema de ações profissionais

desenvolvido no contexto institucional escolar. O estabelecimento de mudanças na forma de compreender a trama envolvida nos processos educativos, especialmente nas dificuldades de escolarização dos (as) estudantes, se torna fundamental. Isso quando se considera os aspectos que, geralmente, são pouco valorizados e estão, muitas vezes, na gênese destas dificuldades.

Considerando, então, que no espaço institucional escolar se articulam inúmeras situações complexas, que podem gerar sentidos subjetivos pouco favorecedores da aprendizagem, e do desenvolvimento dos(as) estudantes, ações capazes de superá-las podem ser potencializadas. Contudo, quando pensadas a partir de concepções que não se fundamentam em explicações padronizadas e universais, mas, ao contrário, que consideram a singularidade do(a) estudante, constituída em diferentes experiências vividas no passado e no momento presente. A consideração do movimento da subjetividade, no sistema de ações profissionais, torna-se, portanto, primordial no desenvolvimento do trabalho do(a) profissional da Psicologia Escolar.

Uma escola que mantém como prática a exclusão de estudantes, com baixos recursos socioeconômicos, pode ser um exemplo para refletir sobre como os(as) estudantes se constituem neste tecido social, pois, na confluência de sentidos subjetivos, o(a) estudante vai produzindo emocionalidade que pode dificultar sua condição produtiva no processo de aprender. A não atenção ao fluxo de emoções, com expressões simbólicas, que configuram os estados emocionais dos(as) estudantes, pode comprometer o sistema de ações profissionais desenvolvido pelo(a) psicólogo escolar e, como desdobramento, pouco contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes.

Assim, é importante reforçar que o conjunto de sentidos subjetivos configurados a partir das diferentes experiências vividas, tanto na escola, quanto fora dela, é singular e subjetivamente configurado em cada estudante. Por isso, dependendo do trabalho desenvolvido na escola, esta configuração poderá facilitar ou obstaculizar seu desenvolvimento subjetivo. Nesta lógica configuracional, onde

há confluência de sentidos subjetivos, provenientes de distintas experiências, fica descaracterizada a ideia de uma influência externa provocando um efeito interno. Ou seja, de uma relação entre causa e efeito.

Sendo assim, para compreensão dos fenômenos envolvidos nas dificuldades de escolarização, dos(das) estudantes, é essencial a consideração dos sentidos subjetivos produzidos nos diversos espaços, e tempos sociais, conforme mencionado. Nessa perspectiva, as emoções são consideradas como um sistema de registro capaz de mobilizar subjetivamente o indivíduo, pois elas adquirem capacidade geradora, que está além das intenções e controle das pessoas. (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017). Por isso a relevância em considerar a singularidade constitutiva do(a) estudante no processo de construção das informações, com vistas à compreensão do fenômeno, o que pressupõe considerar, no mapeamento do contexto institucional escolar, a realidade e os diversos aspectos marcantes que envolvem a subjetividade, individual e social. A compreensão dos processos subjetivos, no sistema de ações profissionais do(a) psicólogo(a), é expressão da forma diferenciada de conceber a Psicologia Escolar.

O forte imaginário definido pelas neurociências e a tendência cognitivo-instrumental da Psicologia se expressam em uma subjetividade social dominante na educação que exclui a subjetividade do aprendiz e a relevância dos processos de socialização e comunicação. Os fenômenos da realidade cobram visibilidade por meio de categorias teóricas, é por isso que o tema da subjetividade na perspectiva cultural-histórica, o qual é inseparável da dialogicidade, da comunicação e de uma compreensão o subjetivo que integra a sociedade como complexo sistema subjetivo, permite gerar novas inteligibilidades sobre o processo educativo e seus participantes, o que serve de base a novas práticas educativas. (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 181).

Entretanto, não basta compreender os inúmeros aspectos envolvidos no mapeamento do contexto institucional escolar, se a assessoria ao processo ensino-aprendizagem desenvolvida no sistema de ações profissionais também não for teoricamente e metodologicamente fundamentada. Por isso a relevância da personalização dos conhecimentos da Psicologia Escolar, e da articulação teórico-prática, pois somente isso possibilita alcançar as necessidades pedagógicas docentes. Para tanto, é necessária a assunção de uma concepção de Psicologia Escolar na perspectiva ampla e abrangente.

Terceira Inteligibilidade: A emergência de sujeito, favorecida pelo desenvolvimento de recursos subjetivos, e a personalização dos conhecimentos teóricos e práticos articulados, são processos primordiais ao desenvolvimento de ações inovadoras no coletivo da escola.

A amplitude e abrangência da Psicologia Escolar aponta a necessidade do(a) profissional, desta área, assumir um papel de colaborador(a) ativo(a) no sistema de ações profissionais. Entretanto, é importante considerar os seguintes aspectos que são intrínsecos ao desenvolvimento do trabalho nesta perspectiva:

a) abertura de espaços no coletivo da escola

Esta forma ampla e abrangente, de conceber a Psicologia Escolar, requer o desenvolvimento de ações formativas voltadas para o coletivo da escola, em seus distintos espaços e tempos, e não somente com foco único nos(as) estudantes, assim como amplamente demonstrado nas práticas da psicóloga participante da pesquisa. O trabalho desenvolvido, nesta perspectiva, junto aos(às) professores(as) e a outros(as) profissionais da escola, pode favorecer mudanças efetivas nos processos educativos, principalmente porque é neste coletivo que, muitas vezes, são produzidas as dificuldades de escolarização. Práticas reflexivas desenvolvidas neste contexto institucional, seja na coordenação coletiva, no conselho de classe, nos estudos em pequenos grupos, nas salas de aula, entre outros espaços, podem gerar efeitos muito positivos para o alcance das mudanças nos processos educativos (ALCÂNTARA & GURGEL, 2013). Logo, “A Psicologia que tem como norte a função humanizadora da escola pode utilizar espaços de formação e atuação docente para empreender um trabalho com vistas ao cumprimento dessa função”. (FACCI, 2015, p. 106).

b) criação de boa atmosfera emocional e abertura de canal dialógico

Para o desenvolvimento de reflexões, problematização de questões relevantes envolvidas nos processos educativos, e planejamento das ações pedagógicas, é preciso criar uma atmosfera emocional favorável ao desenvolvimento do trabalho, tal como demonstrado nas práticas da colaboradora da pesquisa. Em outras palavras, é fundamental a criação de um cenário social, propício ao estabelecimento de boa relação entre o(a) profissional da Psicologia

Escolar, e os demais indivíduos envolvidos nos processos educacionais, especialmente o corpo docente, de forma que isto viabilize a abertura de um canal dialógico, capaz de potencializar as ações desenvolvidas na escola, e em especial em sala de aula.

c) elaboração de estratégias criativas e abertura de caminhos alternativos

A resistência muito comum às mudanças, e ao trabalho em equipe, aponta a necessidade de organização de espaços sociorrelacionais, no contexto institucional da escola, para a promoção de reflexões oportunizadas a partir de vivências carregadas de emocionalidade. A assunção de sujeito, e a articulação da teoria com a prática, são processos essenciais para a elaboração de estratégias criativas, e inovadoras, que favoreçam a abertura de caminhos alternativos, o que pode viabilizar o alcance das mudanças nas práticas pedagógicas. O uso de estratégias pedagógicas como recursos internos pessoais (TACCA, 2014), como também de outros recursos como as dinâmicas de jogos e dos rótulos, como as desenvolvidas pela psicóloga da pesquisa, são fundamentais para a produção de emocionalidade que pode alcançar as necessidades pedagógicas docentes, assim como defendido por Mitjáns Martínez (2019).

A emergência de sujeito das ações, favorecida pelo desenvolvimento de recursos subjetivos, pode viabilizar o enfrentamento de espaço social normativo, a criação de novas ideias, e o desenvolvimento de ações inovadoras no coletivo da escola, e essa “execução criativa configura-se subjetivamente no sujeito e na subjetividade social em que essa ação se desenvolve”. (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017, p. 73-74). Esse processo é favorecido pela produção de sentidos subjetivos gerada na articulação entre a dimensão subjetiva, e a dimensão teórico-prática.

d) relações sociais e comunicação nos diferentes contextos sociais da escola e do seu território

As relações sociais e a comunicação estabelecidas nos diferentes contextos sociais da escola, e principalmente na sala de aula, também precisam ser consideradas no sistema de ações profissionais dos(as) psicólogos(as), pois, nesses

espaços sociais são produzidos sentidos subjetivos qualificadores das aprendizagens. A compreensão da aprendizagem como um processo sociorrelacional aponta, portanto, a necessidade de abertura para a realização de práticas que não se restrinjam somente à dimensão psicoeducativa, mas, que também contemplem, concomitantemente, a dimensão psicossocial, como ensina Mitjáns Martínez (2003). Isto pressupõe o desenvolvimento de ações articuladas, não só no contexto da escola, mas, também, com as famílias e os profissionais do território da escola, quando isto se faz necessário, conforme apontam Guzzo, et al (2018).

e) consideração dos processos subjetivos e não somente cognitivos

Outro aspecto importante a ser considerado no sistema de ações profissionais, diz respeito a necessidade de compreender que nem todas as dificuldades de escolarização dos(as) estudantes estão associadas a questões neurobiológicas. Em outras palavras, os sentidos subjetivos produzidos nas distintas experiências, vivenciadas no passado e no momento presente, precisam ser considerados nas expressões dos(as) estudantes. Nessas expressões estão as necessidades, as motivações, os sentimentos, a afetividade, as emoções, os valores, as expectativas e desejos, enfim, as peculiaridades de cada um(a) que, no sistema relacional, pode gerar atitudes favorecedoras da aprendizagem e desenvolvimento, ou então comprometer qualquer possibilidade deles ocorrerem, principalmente, quando entra em cena a figura do(a) professor(a), por constituir elemento de sentido subjetivo para os(as) estudantes.

Por isso, a superação da lógica fragmentária de compreender como as experiências vividas pelas pessoas são organizadas, subjetivamente, se torna relevante no processo de mapeamento do contexto institucional escolar, desenvolvido com vistas a apoiar práticas pedagógicas ao longo da assessoria ao processo ensino-aprendizagem, da formação continuada e dos processos de avaliação, cujos aspectos subjetivos precisam ser considerados.

f) dialogicidade como processo capaz de gerar emocionalidade favorável à emergência de sujeito do(a) estudante

No trabalho do(a) psicólogo(a) escolar junto ao(à) estudante, a presença de uma relação dialógica estabelecida entre ambos pode constituir-se parte de um processo terapêutico, não no sentido da psicoterapia como desenvolvida no espaço da clínica, mas, como um processo capaz de gerar emocionalidade favorável à emergência de sujeito. Isso com base nos estudos desenvolvidos por González Rey (1990), que apresentou a compreensão da psicoterapia como um processo de relacionamento humano, contudo, diferenciada pela finalidade a que ela se propõe. Nesse processo encontram-se práticas de orientação individual, ou em grupo, de natureza psicológica, que possam favorecer mudanças na direção da melhoria no processo de escolarização do(a) estudante. A combinação dessas ações de natureza psicológica, com os processos educativos, intencionalmente planejadas, pode contribuir muito para o desenvolvimento subjetivo dos(as) estudantes. Contudo, desde que realizadas numa relação dialógica que viabiliza a produção de sentidos subjetivos, e a abertura de novos caminhos alternativos.

Entretanto, este trabalho, realizado junto ao(à) estudante, pode alcançar melhor resultado quando desenvolvido em concomitância com outras ações no coletivo da escola, e fora dela, quando necessário, tal como a psicóloga participante da pesquisa demonstrou com suas ações em parceria com outros(as) profissionais do território onde sua escola estava situada. Essas ações, intencionalmente fomentadas por profissionais da Psicologia Escolar, podem contribuir para a abertura de espaços sociais, que favoreçam a produção de novos sentidos subjetivos gerados nos processos emocionais. Estas vivências podem favorecer o deslocamento do lugar em que o(a) estudante se encontra, em seu processo de escolarização.

Quarta inteligibilidade: A visão sistêmica, relacional, e abrangente, na forma de conceber os processos avaliativos, é expressão da configuração subjetiva associada ao compromisso social, ao valor do outro, e a personalização dos conhecimentos teórico-operacionais.

O processo avaliativo realizado com estudantes que apresentam suspeita de deficiências ou transtornos, é considerado um dos grandes desafios no trabalho

dos(as) profissionais da Psicologia Escolar, especialmente dos(as) que buscam a superação das práticas centradas no uso tradicional dos instrumentos que procuram déficits, e a padronização das pessoas avaliadas a partir de critérios reducionistas, e universais. Com base em Vigostki (1983), as concepções que se limitam a enfatizar apenas os aspectos quantitativos, e os negativos do desenvolvimento, corroboram para uma prática de segregação dos(as) estudantes na escola, porque a avaliação fundamentada nessas bases não é capaz de captar a particularidade qualitativa, em seu singular desenvolvimento. Por isso, é necessário não se estabelecer, no que se refere ao aspecto metodológico da avaliação, uma relação direta entre as causas e os sintomas, como se toda causa tivesse uma mesma trajetória de desenvolvimento. Em outras palavras, como se determinadas deficiências levassem a quadros específicos e universais de sintomas.

Sendo assim, a avaliação, nesta perspectiva, requer a consideração dos processos subjetivos que geram complicações secundárias, pois, nessas complicações são produzidos sentidos subjetivos que pouco favorecem o desenvolvimento do(a) estudante, que já possui uma configuração subjetiva associada ao seu comprometimento primário (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZÁLEZ REY, 2017). A estratégia usada pela psicóloga ao desenvolver um processo de avaliação, com uma criança com síndrome de *down*, comentada na pesquisa, é exemplo de um processo mais comprometido com o desenvolvimento humano. Isso porque as vivências viabilizadas intencionalmente pela psicóloga favoreceram a emocionalidade, que se constituiu em fonte de produção de sentidos subjetivos, assim como ocorreu em muitas outras vivências comentadas na construção das informações. Sua concepção de avaliação mostrou-se completamente oposta ao modelo de avaliação tradicional, quantitativo, classificatório, e focado muito mais nos resultados do que nos processos.

O reconhecimento de Mitjás Martínez & González Rey (2017) sobre a necessidade de mudanças no processo de avaliação, focada na perspectiva quantitativa, parte da constatação da presença de limitações ocasionadas pelos seguintes motivos: 1) não consegue apreender o que os(as) estudantes ainda não sabem, como podem aprender, quais os seus progressos, e quais os recursos e as estratégias podem ser importantes para o seu aprendizado, uma vez que o método

utilizado nesta perspectiva de avaliação é restrito ao levantamento de dados quantitativos; 2) não compreende de maneira mais aprofundada toda a dinâmica educacional e familiar envolvida no complexo processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois é uma avaliação aligeirada, realizada em momentos estanques e curtos, sem a participação ativa do(a) professor(a) e de outros(as) envolvidos(as); 3) não é capaz de obter a expressão genuína e espontânea dos(as) estudantes, uma vez que, não há a preocupação em utilizar diferentes recursos para propiciar um ambiente interativo, comunicativo, acolhedor que permita seu engajamento; 4) não é capaz de concretizar o caráter singular do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes, o que torna o processo avaliativo comprometido, especialmente, pela forma com que o sistema educativo e a instituição escolar estão estruturados, pela forma com que operam e, ainda, pela resistência em romper com as tendências dominantes quanto à utilização de outras alternativas. Diante disso, cinco aspectos considerados pelos autores, como uma forma sistêmica de se desenvolver o processo avaliativo, são assim organizados a partir da minha compreensão:

CARACTERIZAÇÃO SISTÊMICA DA AVALIAÇÃO INTERVENTIVA				
ASPECTOS	O QUE IMPLICA	OBJETIVOS	O QUE PERMITE	PROCEDIMENTOS
<p>Caráter qualitativo</p> <p>Processo essencial para a organização do trabalho pedagógico e para definição de estratégias de ensino.</p>	<p>✚ Encontrar caminhos para as melhores estratégias pedagógicas que promovem o desenvolvimento do(a) estudante.</p>		<p>No que concerne ao(à) estudante:</p> <p>✚ Conhecer suas manifestações singulares.</p>	

<p>Caráter construtivo-interpretativo</p> <p>Processo que permite a construção do conhecimento em que se pretende avaliar e a compreensão das configurações subjetivas.</p>	<p>✚ Promover uma dinâmica dialógica em todo tempo/espaço do processo avaliativo para elaborar hipóteses que vão se organizando no decorrer do próprio processo.</p>		<p>✚ Conhecer suas características.</p> <p>✚ Conhecer os contextos dos quais participa.</p> <p>✚ Conhecer seu sistema de relações.</p> <p>✚ Conhecer como funciona seu processo de aprender.</p> <p>✚ Conhecer as estratégias utilizadas para aprender.</p> <p>✚ Conhecer como o processo de funcionamento e aprendizagem se configura subjetivamente.</p> <p>✚ Conhecer seu nível de desenvolvimento alcançado.</p> <p>✚ Conhecer sua capacidade de realizar atividades de forma independente.</p> <p>✚ Compreender como utiliza os conhecimentos e habilidades que possui e em quais condições utiliza.</p> <p>✚ Conhecer as barreiras que precisa enfrentar.</p> <p>✚ Considerar as situações vividas na escola, em sala e na família.</p> <p>✚ Obter o seu envolvimento emocional e a curiosidade, que são premissas essenciais para avaliar o desenvolvimento intelectual e subjetivo.</p> <p>✚ Construir hipóteses sobre o que interessa conhecer, testá-las, modificá-las e reconstruí-las.</p> <p>✚ Conhecer o que o estudante é capaz de realizar com a ajuda do outro (Nível de Desenvolvimento real e proximal).</p> <p>✚ Conhecer seus posicionamentos.</p>	<p>Desenvolver um processo dialógico em todo o espaço/tempo da atividade avaliativa por meio do uso criativo de diversos recursos e procedimentos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Observação ✚ Instrumentos operacional-intelectual. ✚ Atividades imaginárias. ✚ Brincadeiras lúdicas. ✚ Jogos pedagógicos. ✚ Produção de histórias. ✚ Produção de desenhos. ✚ Narrativas de situações. ✚ Entrevistas. ✚ Grupos focais. ✚ Técnicas abertas e semi-abertas de expressão. ✚ Entre outros.
<p>Caráter processual:</p> <p>Processo que se converte em parte integral do planejamento e execução do trabalho pedagógico.</p>	<p>✚ Desenvolver um processo contínuo de avaliação do(a) estudante em todo espaço/tempo da escola, buscando a sua participação ativa e a do(a) professor(a) envolvido(a), para obter, intencionalmente, cotidianamente e de forma cuidadosa, o conhecimento necessário para o trabalho pedagógico.</p>	<p>✚ Construir uma representação de quem é o(a) estudante em avaliação.</p> <p>✚ Construir uma representação dos processos subjetivos envolvidos na sua aprendizagem.</p> <p>✚ Construir uma representação dos processos operacionais envolvidos na sua aprendizagem.</p>	<p>✚ Conhecer sua capacidade de realizar atividades de forma independente.</p> <p>✚ Compreender como utiliza os conhecimentos e habilidades que possui e em quais condições utiliza.</p> <p>✚ Conhecer as barreiras que precisa enfrentar.</p> <p>✚ Considerar as situações vividas na escola, em sala e na família.</p> <p>✚ Obter o seu envolvimento emocional e a curiosidade, que são premissas essenciais para avaliar o desenvolvimento intelectual e subjetivo.</p> <p>✚ Construir hipóteses sobre o que interessa conhecer, testá-las, modificá-las e reconstruí-las.</p> <p>✚ Conhecer o que o estudante é capaz de realizar com a ajuda do outro (Nível de Desenvolvimento real e proximal).</p> <p>✚ Conhecer seus posicionamentos.</p>	<p>✚ Observação</p> <p>✚ Instrumentos operacional-intelectual.</p> <p>✚ Atividades imaginárias.</p> <p>✚ Brincadeiras lúdicas.</p> <p>✚ Jogos pedagógicos.</p> <p>✚ Produção de histórias.</p> <p>✚ Produção de desenhos.</p> <p>✚ Narrativas de situações.</p> <p>✚ Entrevistas.</p> <p>✚ Grupos focais.</p> <p>✚ Técnicas abertas e semi-abertas de expressão.</p> <p>✚ Entre outros.</p>
<p>Caráter interativo</p> <p>Processo que permite a expressão de forma genuína e espontânea que possibilita abarcar a complexidade constitutiva do(a) estudante.</p>	<p>✚ Promover um espaço interativo, de comunicação autêntico, caracterizado por, entre outros elementos importantes, segurança psicológica, incentivo e disposição ao diálogo e a aceitação do outro, uma vez que, a emergência do seu interesse é um indicador da sua disposição para o diálogo.</p>		<p>✚ Conhecer suas características.</p> <p>✚ Conhecer os contextos dos quais participa.</p> <p>✚ Conhecer seu sistema de relações.</p> <p>✚ Conhecer como funciona seu processo de aprender.</p> <p>✚ Conhecer as estratégias utilizadas para aprender.</p> <p>✚ Conhecer como o processo de funcionamento e aprendizagem se configura subjetivamente.</p> <p>✚ Conhecer seu nível de desenvolvimento alcançado.</p> <p>✚ Conhecer sua capacidade de realizar atividades de forma independente.</p> <p>✚ Compreender como utiliza os conhecimentos e habilidades que possui e em quais condições utiliza.</p> <p>✚ Conhecer as barreiras que precisa enfrentar.</p> <p>✚ Considerar as situações vividas na escola, em sala e na família.</p> <p>✚ Obter o seu envolvimento emocional e a curiosidade, que são premissas essenciais para avaliar o desenvolvimento intelectual e subjetivo.</p> <p>✚ Construir hipóteses sobre o que interessa conhecer, testá-las, modificá-las e reconstruí-las.</p> <p>✚ Conhecer o que o estudante é capaz de realizar com a ajuda do outro (Nível de Desenvolvimento real e proximal).</p> <p>✚ Conhecer seus posicionamentos.</p>	<p>Desenvolver um processo dialógico em todo o espaço/tempo da atividade avaliativa por meio do uso criativo de diversos recursos e procedimentos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Observação ✚ Instrumentos operacional-intelectual. ✚ Atividades imaginárias. ✚ Brincadeiras lúdicas. ✚ Jogos pedagógicos. ✚ Produção de histórias. ✚ Produção de desenhos. ✚ Narrativas de situações. ✚ Entrevistas. ✚ Grupos focais. ✚ Técnicas abertas e semi-abertas de expressão. ✚ Entre outros.
<p>Caráter singular</p> <p>Processo que possibilita conhecer e acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento de um(a)</p>	<p>✚ Considerar a avaliação como um processo altamente singularizado, uma vez que as configurações subjetivas implicadas na aprendizagem são singulares.</p>		<p>✚ Conhecer suas características.</p> <p>✚ Conhecer os contextos dos quais participa.</p> <p>✚ Conhecer seu sistema de relações.</p> <p>✚ Conhecer como funciona seu processo de aprender.</p> <p>✚ Conhecer as estratégias utilizadas para aprender.</p> <p>✚ Conhecer como o processo de funcionamento e aprendizagem se configura subjetivamente.</p> <p>✚ Conhecer seu nível de desenvolvimento alcançado.</p> <p>✚ Conhecer sua capacidade de realizar atividades de forma independente.</p> <p>✚ Compreender como utiliza os conhecimentos e habilidades que possui e em quais condições utiliza.</p> <p>✚ Conhecer as barreiras que precisa enfrentar.</p> <p>✚ Considerar as situações vividas na escola, em sala e na família.</p> <p>✚ Obter o seu envolvimento emocional e a curiosidade, que são premissas essenciais para avaliar o desenvolvimento intelectual e subjetivo.</p> <p>✚ Construir hipóteses sobre o que interessa conhecer, testá-las, modificá-las e reconstruí-las.</p> <p>✚ Conhecer o que o estudante é capaz de realizar com a ajuda do outro (Nível de Desenvolvimento real e proximal).</p> <p>✚ Conhecer seus posicionamentos.</p>	<p>Desenvolver um processo dialógico em todo o espaço/tempo da atividade avaliativa por meio do uso criativo de diversos recursos e procedimentos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✚ Observação ✚ Instrumentos operacional-intelectual. ✚ Atividades imaginárias. ✚ Brincadeiras lúdicas. ✚ Jogos pedagógicos. ✚ Produção de histórias. ✚ Produção de desenhos. ✚ Narrativas de situações. ✚ Entrevistas. ✚ Grupos focais. ✚ Técnicas abertas e semi-abertas de expressão. ✚ Entre outros.

estudante concreto, caracterizados por sua singularidade constitutiva.				
--	--	--	--	--

A avaliação nessa perspectiva busca, então, a construção de conhecimentos sobre a subjetividade do(a) estudante, o que pode favorecer sua emergência como sujeito, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Entretanto, assim como demonstrado pela psicóloga participante da pesquisa, se torna relevante a participação dos(as) professores(as) no processo avaliativo, para que as ações desenvolvidas por eles(as) assumam, igualmente, este caráter qualitativo. Nas palavras de Anache (2015, p. 199), o(a) psicólogo(a) escolar

pode estimular os processos de reflexão e capacitar os professores, dentre outros envolvidos, a construírem as suas próprias críticas no interior das escolas. Fomentar a ação colaborativa nos diferentes espaços educacionais tem se mostrado promissor para promover processos investigativos com base nas experiências advindas do processo de escolarização.

Logo, a avaliação realizada na perspectiva comentada constitui, portanto, um processo que não pode ser desenvolvido de forma isolada, fragmentada e descontextualizada. Ao contrário, deve envolver uma série de recursos, estratégias e procedimentos que vão sendo adotados em plena articulação com o(a) docente, a família e outros(as) profissionais, e em consideração dos diversos aspectos implicados. Mediante essa compreensão, a avaliação precisa ser realizada de maneira processual, contextual e formativa (ALCÂNTARA & GURGEL, 2013).

Considerando a complexidade inerente a essa perspectiva de atuação ampla, e abrangente, em que há inúmeras questões a serem debatidas, problematizadas e coletivamente planejadas, o apoio da equipe gestora ao trabalho do(a) profissional da Psicologia Escolar é primordial ao alcance das mudanças nos processos educativos, e na subjetividade social da escola. Entretanto, por outro lado, cabe ao psicólogo escolar também apoiar o trabalho da equipe gestora, problematizando e refletindo sobre práticas que se colocam como obstáculos para a melhoria do clima organizacional da escola e, conseqüentemente, para mudanças nos processos educativos, o que mostra o quanto este é um processo cíclico, uma vez que ambos

se auxiliam mutuamente. Essa cumplicidade entre a equipe gestora e o(a) psicólogo(a) escolar é, portanto, primordial ao bom desenvolvimento do trabalho, no complexo espaço institucional escolar. No entanto, isto se coloca como grande desafio, não só pela existência de uma hierarquia a ser considerada nesta relação, mas, principalmente, pela desconsideração da equipe gestora quanto ao papel do(a) psicólogo(a) na realização do trabalho nesta perspectiva defendida no presente estudo.

A forma como a colaboradora da pesquisa concebe a Psicologia Escolar, expressa em sua configuração subjetiva, implicou a concepção de um trabalho no coletivo da escola, com distintos procedimentos claramente reconhecidos, tais como: o mapeamento institucional, a escuta atenta e qualificada aos(às) professores(as) e estudantes, a assessoria ao processo ensino-aprendizagem, realizada principalmente no espaço da formação continuada docente, a avaliação dos(as) estudantes e o suporte à equipe gestora.

A presença destes aspectos nas práticas de atuação, nesta perspectiva abrangente, já foi objeto de reflexões em obra anterior (ALCÂNTARA & GURGEL, 2013), quando defendemos que a organização do trabalho em dimensões de atuação pode contribuir para materializar as inúmeras atribuições e, assim, viabilizar a concretização das ações. Algo de suma relevância a destacar nesta perspectiva de organização do trabalho é a sincronicidade das dimensões, ou seja, os diversos aspectos que compõem cada dimensão podem estar presentes, concomitantemente, também, nas outras dimensões, uma vez que se articulam o tempo todo nesta perspectiva de atuação.

Portanto, significa compreender que as dimensões são interconectadas umas às outras, e imbricadas entre si, o que implica a consideração das especificidades de cada uma em si mesma e na sua relação com o todo, sinalizando, assim, a relevância da compreensão dos processos nelas envolvidos. O entendimento das especificidades inerentes a cada uma das dimensões, e da relação mutual entre todas, se mostra fundamental para potencializar, e qualificar o trabalho numa

direção mais criativa, inovadora, sistêmica, e com grandes possibilidades de contribuir para a melhoria dos processos educativos, objetivo fim da Psicologia Escolar (ALCÂNTARA & GURGEL, 2013). Esta organização em grandes blocos pode ser conferida na seguinte figura:



Figura 1
Fonte: Alcântara & Gurgel (2013)

O trabalho realizado nesta perspectiva, materializado em atividades sistematizadas em cada uma das dimensões, pode potencializar muito o sistema de ações profissionais da Psicologia Escolar. No entanto, mediante esta complexa tarefa, é fundamental a assunção da condição de sujeito, uma vez que isso pode facilitar a abertura de novos caminhos alternativos neste complexo espaço institucional escolar, cuja emergência de sujeito pode ser muito favorecida pela formação continuada em serviço. Logo, o esforço empreendido pelo(a) profissional da Psicologia Escolar, visando a melhoria nos processos educativos, é uma das principais formas da expressão do seu compromisso social.

5.3.2 Formação continuada em serviço

O levantamento da literatura que aborda sobre o contexto das práticas desenvolvidas nos dias atuais pelos(as) profissionais da Psicologia Escolar, como também o estudo sobre a configuração subjetiva da profissionalidade da psicóloga, participante da pesquisa, permitiram a compreensão de que, apesar de avanços ocorridos nesta área, ainda continua a necessidade de problematizar o espaço da

formação - inicial e continuada. Isto, considerando o distanciamento que há entre muitas práticas e os conhecimentos teóricos produzidos na literatura desta área, (SOUZA & SILVA, 2015; GUZZO, et al, 2015), conforme mencionado no segundo capítulo deste estudo.

Partindo do reconhecimento da complexidade do objeto de atuação da Psicologia Escolar na perspectiva ampla e abrangente, a consideração dos processos subjetivos torna-se primordial nesta atuação. Principalmente, quando se busca alcançar mudanças nos processos educativos que objetivam a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos(as) estudantes, em sua integralidade. Contudo, para o alcance destes objetivos, é necessário, também, colocar a dimensão subjetiva, em debate, no processo de formação profissional.

Primeira inteligibilidade: A formação continuada, quando ancorada nos princípios da perspectiva cultural-histórica da subjetividade, pode contribuir para a constituição subjetiva da profissionalidade de psicólogos(as).

Ao ter em conta a complexidade envolvida na Psicologia Escolar, na perspectiva ampla e abrangente, a dimensão subjetiva da aprendizagem precisa ser considerada na formação continuada, como fundamental ao processo de constituição da configuração subjetiva da profissionalidade de psicólogos(as) escolares. Isso sinaliza a relevância em reconhecer o lugar que ocupa a produção científica atualizada, como, também, o papel do formador no processo de formação profissional, como afirmam Mitjans Martínez & González Rey (2017. p. 177):

A utilização efetiva de produção científica atualizada em Psicologia, Educação e outras ciências afins para estruturar estratégias e ações intencionais que contribuam para a formação pessoal de psicólogos e professores implica, necessariamente, abertura, flexibilidade e criatividade nos formadores de professores e de psicólogos, assim como uma cultura ampla e concepções educativas avançadas. Mas, essencialmente, requer-se um compromisso profissional e social deles como sujeitos, que lhes permita utilizar sua capacidade, criatividade e energia para contribuir para as necessárias mudanças dos sistemas atuais de formação profissional, tanto nos conteúdos trabalhados, quanto nas estratégias pedagógicas utilizadas.

Sendo assim, a formação ancorada nos princípios teórico, epistemológico e metodológico de González Rey pode contribuir muito neste processo de constituição, visto que esta teoria reconhece a complexidade envolvida nos processos individuais e sociais, recursivamente constituídos, que participam da constituição da configuração subjetiva da profissionalidade (MADEIRA-COELHO, 2019; MADEIRA-COELHO et. al, 2019).

Segunda inteligibilidade: A formação continuada, quando ocupa lugar importante na configuração subjetiva da profissionalidade do(a) psicólogo(a) escolar, pode favorecer o desenvolvimento de recursos subjetivos para a abertura de novos campos de inteligibilidade, e de novas alternativas de atuação.

Uma formação, cuja dimensão subjetiva é considerada, pode ser fundamental para o desenvolvimento das características necessárias ao enfrentamento dos desafios da profissão de Psicologia Escolar. Entretanto, as características são desenvolvidas, não em dependência somente dos conhecimentos transmitidos durante a formação, mas, pela personalização dos conhecimentos, e essa personalização pode favorecer a emergência de sujeito, e a abertura de caminhos alternativos no sistema de ações profissionais, pois, somente com a implicação, e envolvimento com o que está sendo aprendido, há singularização das informações.

Contribuir ao desenvolvimento do psicólogo como sujeito, com foco em seu caráter intencional, interativo, autônomo e criativo, deve constituir um objetivo essencial da sua formação: um sujeito que expresse seu caráter ativo na capacidade de questionar e de problematizar a informação que recebe e a realidade em que está inserido, de se questionar e de se perguntar sobre seu papel e sobre sua ação, um sujeito capaz de produzir ideias e de planejar ações em correspondência com as variadas e complexas situações em que tem de desenvolver sua atividade profissional. É a condição de sujeito que lhe permitirá ter autoria sobre seu próprio comportamento, o que será importante em relação às suas possibilidades de atuar em contextos de significativa complexidade, como o escolar. (MITJÁNS MARTÍNEZ & GONZALEZ REY, 2017, p. 176).

Logo, para os autores, é na integração do aprendido, em configurações subjetivas, que o conhecimento se converte em recursos para o desenvolvimento das práticas.

A formação ancorada nesses princípios pode contribuir, sobremaneira, para dar inteligibilidade aos processos subjetivos envolvidos nas práticas profissionais,

pois, estes processos devem ser compreendidos a partir da lógica processual, e recursiva, entre a subjetividade social e individual. Então, ser sujeito da aprendizagem é premissa essencial ao profissional da Psicologia Escolar, no sentido de saber como usar os conhecimentos aprendidos em situações que demandam tais conhecimentos e, assim, de forma ativa, criativa e autônoma, sejam adotadas as melhores decisões.

Significa que o processo formativo, quando associado ao movimento de reflexões sobre a própria prática, pode contribuir muito para dar contorno à configuração subjetiva da profissionalidade de psicólogos(as) escolares, de forma que a abertura de uma via própria de subjetivação favoreça o enfrentamento dos desafios da profissão, a partir de um movimento ativo e intencional. Para tanto, é preciso delinear espaços formativos que contribuam para a geração de novas produções subjetivas, propulsoras do desenvolvimento da profissionalidade, pois, nem todos os profissionais participantes de um espaço sociorrelacional subjetivam suas experiências, tal como a psicóloga participante na pesquisa subjetivou. Isso sinaliza o reconhecimento do importante papel do formador, no sentido de apoiar as mudanças que vão ocorrendo na configuração subjetiva da profissionalidade daqueles que participam da formação, especialmente, dos que almejam desenvolver práticas coerentes com a Psicologia Escolar nos parâmetros defendidos no presente estudo.

A partir dessas reflexões, minha compreensão segue sendo na direção da defesa da formação continuada como parte constitutiva da vida profissional dos(as) psicólogos(as) escolares. Nesta perspectiva de formação, as reflexões devem partir de situações vividas em seu cotidiano profissional, em plena articulação teórico-prática, o que pode favorecer a personalização da aprendizagem e, como desdobramento, o desenvolvimento de recursos subjetivos, e a assunção da condição de sujeito. Sendo assim, quando configurada subjetivamente, a formação pode contribuir para uma atuação que considera os complexos fenômenos humanos.

Portanto, ações formativas fundamentadas nesses princípios podem favorecer o desenvolvimento da profissionalidade de psicólogos(as) escolares e,

assim, contribuir para o desenvolvimento de práticas da Psicologia Escolar na perspectiva ampla, e abrangente.

5.4 Considerações finais

A partir do estudo da configuração subjetiva da profissionalidade da psicóloga escolar foram gerados conhecimentos, com desdobramentos propositivos para as práticas da Psicologia Escolar, visto ao longo do estudo a estreita relação estabelecida entre estes dois aspectos. Tendo em conta a complexidade dos processos envolvidos nesta perspectiva ampla e abrangente de atuação, demonstrada pela participante da pesquisa, a formação continuada em serviço foi apontada como imprescindível ao sistema de ações profissionais que se contrapõe ao modelo clínico.

Em outras palavras, a formação continuada, quando ocorre no contexto das práticas, em plena articulação com a teoria, pode favorecer o desenvolvimento da profissionalidade de psicólogos(as) escolares e, assim, contribuir para uma atuação que requer destes profissionais um posicionamento crítico, reflexivo, político e propositivo. Isto coaduna com uma das conclusões apresentadas por Ambrosetti & Almeida (2002, p. 14), após pesquisa realizada para a compreensão da constituição da profissionalidade docente, que assim expressam:

Quando a troca de experiências ocorre no espaço institucional, permeada pela discussão teórica e alimentada pela riqueza das experiências cotidianas como fonte de estudo e reflexão, a escola se torna um contexto privilegiado de trabalho e formação, essencial na constituição da profissionalidade docente.

As autoras ressaltam que as trocas de experiências desenvolvidas entre os pares no próprio contexto de trabalho, se articuladas teoricamente, podem se constituir como fonte de apoio, especialmente no início da carreira. Entretanto, o presente estudo permitiu avançar na compreensão de que não basta promover a articulação do conhecimento com as experiências práticas na formação continuada, mas é preciso que tal conhecimento seja personalizado, subjetivado, tal como asseveram Mitjáns Martínez & González Rey (2017, p. 175),

[...] o conhecimento *per se* não garante sua utilização real, é preciso que o conhecimento seja personalizado, subjetivado, de modo que possibilite a ação na direção desejada. Para isso, é necessário que o psicólogo ou o futuro psicólogo seja sujeito de sua aprendizagem, premissa essencial para ser capaz de operar com o aprendido em situações que demandam seu posicionamento singularizado na prática profissional.

Por isso, a consideração dos processos subjetivos na formação continuada, em serviço, foi destacada como primordial ao desenvolvimento de recursos subjetivos favorecedores do enfrentamento dos desafios da profissão, sendo este um diferencial importante a ser realçado como valor heurístico desta teoria para a compreensão da configuração subjetiva da profissionalidade de psicólogos escolares.

A definição da configuração subjetiva como recurso de compreensão de um problema de pesquisa sempre representa uma generalização teórica, que serve de base a outros estudos sobre o mesmo problema, mas em condição de recurso heurístico para orientar a construção, que não se apoia no critério de replicação. As construções teóricas acrescentam processos de inteligibilidade ao problema que se estuda, aperfeiçoam e mantêm em desenvolvimento os próprios conceitos teóricos e suas relações, mas sempre representam atos singulares com pontos de contatos, sem capacidade de replicação. (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTINEZ, 2017, p. 113).

Nesta perspectiva, considero que a presente pesquisa abre novas possibilidades para estudos futuros, sendo destaque:

- ✚ a relação entre a formação continuada em serviço e a produção de novas configurações subjetivas favorecedoras do desenvolvimento da profissionalidade de psicólogo escolar;
- ✚ a produção de novas configurações subjetivas favorecedoras do desenvolvimento da profissionalidade de psicólogo escolar e sua relação com a superação de práticas deterministas e reducionistas;
- ✚ a consideração dos processos subjetivos na formação continuada em serviço e sua relação com o desenvolvimento de recursos subjetivos favorecedores do enfrentamento dos desafios da profissão de psicólogo escolar;
- ✚ a Psicologia Escolar na perspectiva ampla e abrangente e o desenvolvimento da subjetividade social da escola.

Concluo reconhecendo que a compreensão destes aspectos pode contribuir, significativamente, para processos formativos que visam o desenvolvimento da profissionalidade de psicólogos escolares, com vistas a uma atuação da Psicologia Escolar numa perspectiva ampla e abrangente, tal como defendido no presente estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAPEE. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. **Estatuto da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. 1991. Disponível em: <https://abrapee.files.wordpress.com/2012/05/estatuto-da-abrapee-2015.pdf>. Acesso em: 3 out. 2022.
- ALCÂNTARA, R. de; GOULART, D. M. Explosão medicalizante e Implosão Pedagógica. *In*: GOULART, D. M.; ALCÂNTARA, R. de. **Educação Escolar e Subjetividade: desafios contemporâneos**. United States: GlobalSouth Press, 2016, p. 13-49.
- ALCÂNTARA, R de.; GURGEL, C. P. de P. **Dificuldades de Escolarização: novo enfoque de atuação profissional**. Brasília: Ed. do autor, 2013.
- ALMEIDA, P. de. A trajetória da Categoria Teórica de Sujeito no Pensamento de González Rey. *In*: MITJÁNS MATÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. **Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica – desenvolvimento, implicações e desafios atuais**. Campinas, SP: Alínea, 2022. p. 101-117.
- ALMEIDA, S.F.C. de. (Org.). **Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2003.
- _____. O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(as) teoria(as) na atuação profissional. *In*: DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.) **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras**. Campinas: Alínea, 2001.
- AMBROSETTI, N. B. & ALMEIDA, P. C. A. de. **A Constituição da Profissionalidade Docente: Tornar-Se Professora de Educação Infantil**. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3027--Int.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.
- ANACHE, A. A. O psicólogo escolar e o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. *In*: MARINHO-ARAUJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2ª ed., 2015, p. 191-209.
- ANACHE, A. A.; MARTINS, L. R. R. A Subjetividade Social em Relação à Educação Especial e os desafios da Formação Docente. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos – Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019. p. 107-131.
- ANDRADA, P. C. de; DUGNANI, L. A. C.; PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. de. Atuação de psicólogas (os) na escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 39, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- ANDRADA, P. C. de.; PETRONI, A. P.; JESUS, J. S. de.; SOUZA, V. L. T. de. A Dimensão Psicossocial na Formação do Psicólogo Escolar Crítico. *In*: SOUZA, V. L. T. de. AQUINO, F. de S. B.; GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.).

Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas Escolas Públicas. Campinas, SP: Alínea, 2018, p. 14-33.

ANPEDD. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia. GT 60 – Psicologia Escolar e Educacional. **ANPEDD**. [s.d.]. Disponível em: https://www.cadastro.anpepp.org.br/grupotrabalho/view?ID_GRUPO_TRABALHO=23 . Acesso em: 12 jul. 2022.

BASTOS, C. B. R. R.; PYLRO, S. C. Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**. V. 20, n. 3. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/j8C3bHJVYSZ7v56H4K7GhbG/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408>. Acesso em: 2 jul. 2022.

BRAZ-AQUINO, F. S.; GOMES, A. R. Estágio em Psicologia Escolar – Apontamentos sobre a formação e atuação profissional. *In*: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. de. **Psicologia Escolar Crítica – Teoria e Prática nos Contextos Educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2016, p. 142-157.

BRAZ-AQUINO, F. S.; LINS, R. P. S.; CAVALCANTE, L. A.; GOMES, A.R. Concepções e práticas de psicólogos escolares. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 1. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n1/2175-3539-pee-19-01-00071.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

CAMPOLINA, L. de O.; LAMPERT, H.; GUARITÁ, L.P. Subjetividade social e as representações dos estudantes na formação em Psicologia. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos – Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica**. Curitiba: Appris, 2019, p. 177-197.

CAMPOS, H. R. (Org.). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2007.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/06/WEB_29535_Codigo_de_etica_da_profissao_14.04-1.pdf. Acesso em: 3 ago 2022.

_____. **Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2. ed., 2019. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 4 jul. 2022.

CHAVES, M. P. **Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar**. 2019. 191 f.

Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35225>. Acesso em: 3 out. 2022.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série ideias**, v. 23, p. 25-31, 1994. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf. Acesso em 4 jul. 2018.

_____. **Controle e medicalização da infância**. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/2456/2090>. Acesso em: 14 mai 2020.

Conrad, P., & Barker, K. K. (2011). **A construção social da doença**: Insights-chave e implicações para as políticas de saúde. *Idéias*, 3(2), 185 – 213.

DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Psicologia escolar crítica**: teoria e prática nos contextos educacionais, 2016.

DEL PRETTE, Z. A. P. (Org.) **Psicologia escolar e educacional, saúde e qualidade de vida**: explorando fronteiras. Campinas: Alínea, 2001.

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. **Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo**: algumas reflexões. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274842926_Psicologia_Escolar_e_possibilidades_na_atuacao_do_psicologo_algumas_reflexoes. Acesso em: 10 set. 2019.

DUGNANI, L. A. C.; SOUZA, V. L. T. de. Psicologia e gestores escolares: mediações estéticas e semióticas promovendo ações coletivas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 33, p. 247-259, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200007>

FACCI, M. G. D. A Intervenção do Psicólogo na Formação de Professores – Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, 2 ed., 2015, p. 93-113.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 3 ed., 2010.

GDF, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Escolares** – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. Brasília, 2010.

_____. **Orientação pedagógica**: Serviço especializado de apoio à aprendizagem. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao_pedagogica_seaa_03mai19.pdf. Acesso em: 2 jun. 2020.

GONZÁLEZ REY, F. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

_____. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação.

Psicologia da educação, n. 13, p. 9-15, 2001. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/32815>. Acesso em: 3 out. 2022.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning Editores, 2002.

_____. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Epistemología cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC, 2003a.

_____. **O social na Psicologia e a Psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. **O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano: O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia – Caminhos e desafios**. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

_____. **Palestra: Epistemologia, metodologia e subjetividade**. III Ciclo de Conferências: um olhar plural – simbolismo no campo dos estudos organizacionais. Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Espírito Santo. 24 ago. 2007.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *In*: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2 ed. Campinas: Alínea, 2008, p. 29-44.

_____. Epistemología y Ontología: un debate necesario para la Psicología hoy. **Diversitas: perspectivas en Psicología**, v. 5, n. 2, p. 205-224, jun. 2009. Disponível em:

<http://revistas.usta.edu.co/index.php/diversitas/article/view/165/250>. Acesso em: 16 mar. 2018.

_____. O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? **Revistas Pesquisa e Práticas Psicossociais**, v. 8, n. 1, p. 20-34, 2013. Disponível em: https://ufsj.edu.br/revistalapi/revista_volume_8_numero_1.php. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Ideia e Modelos Teóricos na Pesquisa Construtivo-Interpretativa. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Orgs.). **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Alínea, 2014.

_____. Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology. **Culture & Psychology**, 0(0), 1-17, 2018. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1354067X18754338>. Acesso em: 15 jun 2021.

_____. A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R. V. **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade** – Discussões sobre educação e saúde. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 21-45.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **La personalidad, Su educación y desarrollo**. Habana: Pueclo y Educación, 1989.

_____. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. **Psicoperspectivas**, v. 15, n. 1, p. 5-16, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-667>

_____. **Subjetividade**: teoria, epistemologia e método. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; GOULART, D. M.; DOS SANTOS BEZERRA, M. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. **Educação**, v. 39, n. Esp, p. 54-65, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84850103007.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.

GOMES, C.; DUGNANI, L. A. C.; RAMOS, V. R. L. Contribuições da Psicologia Escolar à Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Saúde e Educação. *In*: SOUZA, V. L. T. de. AQUINO, F. de S. B.; GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar Crítica**: atuações emancipatórias nas Escolas Públicas. Campinas: Alínea, 2018, p. 125-141.

GORZONI, S. de P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2017, v. 47, n. 166, pp. 1396-1413. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144311>. Acesso em: 28 Nov. 2022.

GOULART, D. M. **Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo**: da patologização da vida à ética do sujeito. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24008>. Acesso em: 3 out. 2022.

_____. **Saúde Mental, Desenvolvimento e Subjetividade** – da patologização à ética do sujeito. São Paulo: Cortez, 2019.

GUZZO, R. S. L. (Org.) **Psicologia escolar**: LDB e educação hoje. Campinas: Editora Alínea, 1999.

_____. (Org.). **Psicologia Escolar**: desafios e bastidores na Educação Pública. Campinas: Alínea, 2014.

GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: identificando e superando barreiras. Campinas: Alínea, 2011.

GUZZO, R. S. L.; MOREIRA, A. P. G.; MEZZALIRA, A. S. C. Desafios para o cotidiano do psicólogo dentro da escola: a questão do método. *In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). Psicologia escolar crítica: teoria e prática nos contextos educacionais*, 2016, p. 21-35.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A.S. da C.; WEBER, M. A. L.; SANT'ANA, I. M.; SILVA, S. S. G. T. da. Psicologia e Família – Importância da proximidade e do diálogo. *In: SOUZA, V. L. T. de.; BRAZ-AQUINO, F. de S.; GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAUJO, C. M. Psicologia Escolar Crítica: Atuações Emancipatórias nas Escolas Públicas*. Campinas, SP: Alínea, 2018, p. 144-162.

ILLICH, I. **A expropriação da saúde** – Nêmesis da Medicina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

INGLEBY, D. Como baseado em evidências é o Movimento para a Saúde Mental Global? **Deficiência e o Sul Global**, v. 1, n. 2, p. 203-226, 2014.

JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. (Orgs.). **História da psicologia**: rumos e percursos. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2005.

JAPIASSU, H. **Nascimento e morte das Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: F. Alves, 2 ed., 1982.

LÜDKE, M. e BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade** [online]. 2004, v. 25, n. 89. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400005>. Acesso em: 28 Nov. 2022.

MADEIRA-COELHO, C. M. Desafios da formação docente: contribuições da Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R. V. (Orgs.) Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 95-112.

_____. O Conceito de Diálogo na Teoria da Subjetividade e Epistemologia Qualitativa – Sobre o que estamos falando?. *In: MITJÁNS MATÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. (Orgs.) Teoria da Subjetividade como Perspectiva Crítica – desenvolvimento, implicações e desafios atuais*. Campinas, SP: Alínea, 2022, p. 153-172.

MADEIRA-COELHO, C. M.; VAZ, L.; KAISER, P.N. de. A Perspectiva Histórico-Cultural da Subjetividade na Educação: desafios e contribuições às práticas pedagógicas e à formação docente. *In: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. (Orgs.) Formação de Educadores e Psicólogos – contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. Curitiba: Appris, 2019, p. 69-88.

MARINHO-ARAUJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. Campinas: Alínea, 2 ed., 2015.

MARINHO-ARAUJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. Psicologia Escolar Institucional: Desenvolvendo Competências para uma Atuação Relacional. *In: ALMEIDA, S. F. C. de. (Org.) Psicologia Escolar: Ética e Competências na Formação e Atuação Profissional*. Campinas: Alínea, 2003, p. 59-82.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: área de atuação e desafios para sua formação. *In*: ALMEIDA, S. F. C. de. (Org.), **Psicologia Escolar: ética e competências na formação profissional**. Campinas, SP: Alínea, 2003, p.105-124.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O compromisso social da Psicologia: desafios para a formação dos psicólogos. *In*: BOCK, A. M. M. (Org.). **Psicologia e Compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003a, p. 143-160.

_____. **Psicologia e Compromisso social**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

_____. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n.1, p. 169-177, 2009. DOI. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>. Acesso em: 3 out. 2022.

_____. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2456/2194>. Acesso em: 3 out. 2022.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; Subjetividade Social – Desafios de um conceito. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. **Teoria da Subjetividade** – discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas, SP: Alínea, 2020. p. 47-66.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançado na contribuição da leitura cultural-histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da Teoria da Subjetividade. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos** – Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, 2019, p. 13-46.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GOULART, D. M.; TACCA, M. C. V. R.; MORI, V. D. Teoria da Subjetividade – Contribuições em diferentes campos e contextos. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R.; PUENTES, R. V. **Teoria da Subjetividade** – discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas, SP: Alínea, 2020. p. 15-44.

MORI, V. D.; FUCHIJIMA, B. D.; CORDEIRO, V. P. M. Reflexões sobre a graduação como processo subjetivo: desafios da formação do psicólogo. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos** – Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, 2019, p. 159-175.

OLIVEIRA, A. M. do C. de.; GONZÁLEZ REY, F. L. A criança que se desenvolve subjetivamente em sala de aula: caminhos para o aprender escolar. *In*: TACCA, M. C. V. R.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F. L.; MADEIRA COELHO, C.

M. (Orgs.). **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento**: estudos de caso em foco. Campinas: Alínea, 2019, p. 11-31.

ONU. Organização das Nações Unidas. Junta Internacional de Fiscalização de Estrupefacientes. **Informe 2014**. New York: NAÇÕES UNIDAS, 2015 Disponível em: https://www.incb.org/documents/Publications/AnnualReports/AR2014/Spanish/AR_2014_ESP.pdf. Acesso em: 26 ago. 2018.

PATTO, M. H. S. **Privação cultural e educação primária**. Rio de Janeiro: Psicologia Contemporânea, 1973.

_____. **Psicologia e Ideologia**: uma introdução crítica à Psicologia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

_____. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEREIRA-SILVA, N. L.; ANDRADE, J. F. C. de M.; CROLMAN, S. R.; MEJÍA, C. F. **O papel do psicólogo escolar**: concepções de professores e gestores. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZxWXRR7nYzmpF7qLqZpQfL/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 8 out. 2019.

RAAD, I. L. F.; TUNES, E. Deficiência como latrogênese. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de Aprendizagem** – Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP, Alínea, 2011. p. 15-45.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação as dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8800>. Acesso em: 3 out. 2022.

ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. (Orgs.). **Formação de Educadores e Psicólogos** – contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, 2019.

ROSSATO, M.; ASSUNÇÃO, R. O Desenvolvimento Subjetivo no Processo da Formação Docente. *In*: ROSSATO, M.; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos** – Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, 2019, p. 47-67.

SCHWEDE, G. **A atuação do psicólogo escolar**: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios. 2016. 333 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-19072016-104148/en.php>. Acesso em: 3 out. 2022.

SILVA, L. M.; CANAVÊZ, F. O estudo da medicalização da vida e suas implicações para a clínica contemporânea. **Revista Subjetividades**, v. 17, n. 3, p. 117-129, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5020/23590777.rs.v17i3.5813>. Acesso em: 4 set. 2021

SOUZA, M. P. R. de. Problemas de Aprendizagem ou Problemas de Escolarização? Repensando o Cotidiano Escolar à Luz da Perspectiva Histórico-Crítica em Psicologia. *In: OLIVEIRA, M. K. de.; SOUZA, D. T. R. (Orgs.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.*

SOUZA, M. P. R. de; SILVA, M. C. da; FACCI, M. G. DIAS. O compromisso ético-político da Psicologia Escolar e Educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019011>. Acesso em: 8 set. 2021.

SOUZA, M. P. R. de; SILVA, S. M. C. da. A atuação do psicólogo na Rede Pública de Educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. *In: MARINHO-ARAUJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2 ed., 2015, p. 65-91.*

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C.; BARBOSA, E. T.; ANDRADA, P. C. O psicólogo na escola e com a escola: A parceria como forma de atuação promotora de mudanças. *In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na Educação Pública**. Campinas: Alínea, 2014, p. 28-54.*

SOUZA, V. L. T. Educação, Valores e Formação de Professores – Contribuições da Psicologia Escolar. *In: MARINHO-ARAUJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2 ed., 2015, p. 65-91.*

_____. Arte, imaginação e desenvolvimento humano: aportes à atuação do psicólogo na escola. *In: DAZZANI, M. V.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Psicologia Escolar: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas: Alínea, 2016, p. 77-93.*

SOUZA, V. L. T. de. AQUINO, F. de S. B.; GUZZO, R. S. L.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Orgs.). **Psicologia Escolar Crítica: atuações emancipatórias nas Escolas Públicas**. Campinas: Alínea, 2018.

TACCA, M. C. V. R. Além de Professor e de Aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. *In: SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Orgs.). **O Outro no Desenvolvimento Humano**. São Paulo: Thomson Learning, 2004. p. 102-130.*

_____. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. *In: TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 3 ed., 2014, p. 45-68.*

_____. As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: uma abordagem pela Teoria da Subjetividade. *In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; GONZÁLEZ REY, F.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: discussões sobre educação e saúde**. Uberlândia: EDUFU, 2019, p.135-156.*

TELES, A. M. O.; LOYOLA, V. M. Z. de. **A subjetividade social na escola**. Brasília: Paralelo 15, 1999.

VIGOTSKI, L.S. Fundamentos de Defectologia. Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

VILELA, A. M. J.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. **História da Psicologia:** rumos e percursos. Rio de Janeiro: NAU, 2005.

WITTER, G. P. Entrevista com a fundadora da ABRAPEE Prof. Dra. Solange Múglia Wechsler. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 1, p. 83-86, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85571996000100014>

APÊNDICES

APÊNDICE 2
COMPLEMENTO DE FRASES

1. É assim porque _____

2. Ninguém pode _____

3. Acho muito difícil _____

4. Sempre que _____

5. Quem é _____ não consegue _____

6. Já vejo o _____

7. Com certeza não posso _____

8. Quem vive assim tem um _____

9. Desde cedo não _____

10. Ninguém acredita _____

APÊNDICE 4

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA¹¹⁴

- ✚ Você mencionou algumas vezes que se sentia pressionada a atuar “da maneira como não acreditava”. Como era essa pressão, como você se sentia, e como reagia?
- ✚ No início da sua carreira como psicóloga escolar você disse que trabalhou numa escola que tinha expectativas de uma atuação “médico-clínica”. Como você se sentiu e o que fez perante aquela realidade?
- ✚ O que você quis dizer com a seguinte expressão, e o que fez pra reverter a situação: “acabei adotando uma postura de dizer aos colegas o que eu não fazia - não era clínica, não fazia psicoterapia, dizendo que o atendimento ao aluno era o último passo na queixa escolar... e com o tempo fui vendo que essa postura de negação pode ter colocado alguns obstáculos na criação de vínculo com os professores”.
- ✚ Como você se sentiu ao vivenciar a experiência relatada na seguinte frase: *“Em outro momento, uma terceira colega psicóloga me recebeu e apresentou os testes e outros instrumentos que utilizava em suas avaliações”; “[...] e com expectativas e demandas bem convencionais da psicologia escolar que faz diagnóstico, acha os problemas de aprendizagem e aperta os parafusos... (medicalizante, psicologizante, patologizante, naturalizadora de questões sociais...), uma expectativa de atuação bem médico-clínica”.*
- ✚ Que relação você estabelece entre os trechos anteriores com os seguintes trechos: *“A demanda que mais chega ainda é a da avaliação psicológica. A queixa das dificuldades de aprendizagem, de que a criança tem alguma coisa errada porque ela não está aprendendo – especialmente a dificuldade na alfabetização – e que é esperado que a gente saiba dizer o que é essa coisa*

¹¹⁴ Entrevistas realizadas via Google Meet e WhatsApp.

errada e talvez como resolvê-la. Seja o problema algum distúrbio/diagnóstico ou 'disfunções' emocionais ou comportamentais devido a algum histórico – e aí se espera que o psicólogo encontre a causa e dê alguma solução, a impressão que me vinha era que eu 'dar uma olhadinha' no fulano pudesse ser mágico e que depois do meu olhar a criança se ajustaria aos comportamentos esperados. O quanto dava eu tentava resistir a essa 'olhadinha'. As contradições de orientações para a atuação das EEAA e da SEEDF também se fazem muito evidentes nesses primeiros meses de trabalho”

- ✚ Ao mencionar: *“estou vivendo essa tomada de consciência, de que o primeiro ano vai ser essencialmente a exploração/abertura de caminhos para projetos que [...]”*, você tinha a intensão de esperar o momento certo para tomar decisões e agir na direção de mudanças naquelas práticas?
- ✚ Naquele período difícil que você estava vivendo nas escolas, o que poderia tê-la ajudado a enfrentar aquelas contradições/adversidades, ou seja, o que faltou, na sua visão?
- ✚ O que você quis dizer com essa expressão: *“[...] as pedagogas gostam muito, rsrs, das funções executivas, né... o que cada um deles desenvolvia [...]”*.
- ✚ Me explique o que você quis dizer com a seguinte frase: *“me autorizei a estar com crianças fazendo atividades lúdicas diversas para escrever contribuições nos relatórios avaliativos [...]”*.
- ✚ Em uma das atividades de formação com os professores da sua escola de atuação você privilegiou a temática *“profecia auto-realizadora”*. Poderia explicar porque e qual a sua intenção ao incluir este tema nas discussões?
- ✚ Fale sobre a formação continuada que ocorreu no início do seu trabalho como psicóloga na SEEDF.

- ✚ Poderia me contar sobre como foi a formação articulada entre os serviços de apoio e os gestores oferecida pela Secretaria de Educação?

- ✚ Quais foram as principais fontes de aprendizado sobre a Psicologia Escolar, como você aprendeu a desenvolver o trabalho e o que foi mais marcante nessa aprendizagem?

APÊNDICE 5

EIXOS TEMÁTICOS DAS DINÂMICAS CONVERSACIONAIS

- ✚ Formação inicial.
- ✚ Relação entre a escolha do tema do mestrado e a escolha da profissão.
- ✚ Formação continuada.
- ✚ Trajetória profissional.
- ✚ Expectativas para atuação como psicóloga escolar.
- ✚ Concepção de Psicologia Escolar.
- ✚ Experiências marcantes como psicóloga escolar.
- ✚ Aprendizagem e desenvolvimento profissional
- ✚ Pessoas marcantes que contribuíram para a atuação como psicóloga escolar.
- ✚ Sentimentos evocados ao lidar com expectativas de atuação “médico-clínica”.
- ✚ Estratégias usadas como psicóloga escolar para mudanças nas práticas docentes.

APÊNDICE 6**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar na pesquisa de doutorado intitulada **PSICOLOGIA ESCOLAR E SUBJETIVIDADE**: Articulando abordagem teórica e prática profissional, desenvolvida por Genilene Raquel de Alcântara Maragno Molina. Fui informada, ainda, de que a pesquisa é orientada por Cristina M. Madeira Coelho a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada do objetivo estritamente acadêmico do estudo que, em linhas gerais, visa compreender como se configura a profissionalidade de psicólogo escolar, em sua relação com as práticas da Psicologia Escolar, como, também, que minha colaboração se fará de forma anônima, e que o acesso e a análise das informações da pesquisa se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Fui informada, ainda, de que posso interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo ou acometimento de quaisquer sanções e constrangimentos. Por fim, atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Brasília, 15 de maio de 2021

Assinatura da participante:	
Assinatura da pesquisadora:	
Assinatura da Orientadora:	