



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

A Subjetividade Social que constitui a atuação do Pedagogo na escola

SANDRA REGINA DE SOUZA SANTOS

Brasília-DF
2023

A Subjetividade Social que constitui a atuação do Pedagogo na escola

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

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

**BRASÍLIA - DF
2023**

SANDRA REGINA DE SOUZA SANTOS

A Subjetividade Social que constitui a atuação do Pedagogo na escola

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

BRASÍLIA - DF
2023

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra Cristina Massot Madeira Coelho - presidente

Faculdade de Educação - Universidade de Brasília- UnB

Profa. Dra. Maristela Rossato

Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília- UnB

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Profa. Dra. Valdívnia de Lima Pires Egler

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ss Santos, Sandra Regina de Souza
A Subjetividade Social que permeia a atuação do Pedagogo
na escola / Sandra Regina de Souza Santos; orientador
Cristina Massot Madeira-Coelho. -- Brasília, 2023.
144 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Subjetividade Social. 2. Pedagogos. 3. EEAA. 4.
Dificuldade de Aprendizagem. 5. Queixa Escolar. I. Madeira
Coelho, Cristina Massot, orient. II. Título.

Dedicatória

VENTO NO LITORAL

De tarde quero descansar
Chegar até a praia e ver
Se o vento ainda está forte, vai
Ser bom subir nas pedras, sei
Que faço isso pra esquecer
Eu deixo a onda me acertar
E o vento vai levando tudo embora
Agora está tão longe, vê
A linha do horizonte me distrai
Dos nossos planos é que tenho mais saudade
Quando olhávamos juntos na mesma direção
Aonde está você agora
Além de aqui dentro de mim?
Agimos certo sem querer
Foi só o tempo que errou
Vai ser difícil sem você
Porque você está comigo o tempo todo
E quando vejo o mar
Existe algo que diz
Que a vida continua
E se entregar é uma bobagem
Já que você não está aqui
O que posso fazer é cuidar de mim
Quero ser feliz ao menos
Lembra que o plano era ficarmos bem?
Ei, olha só o que eu achei
Cavalos-marinhos
Sei que faço isso pra esquecer
Eu deixo a onda me acertar
E o vento vai levando tudo embora

Compositores: Renato Manfredini Junior, Eduardo Dutra Villa Lobos, Marcelo Augusto Bonfa.

Dedico este trabalho em memória de Paula, querida irmã, que está presente conosco todos os dias. Se hoje esse momento se concretiza, é porque você nunca nos deixou e “a vida continua e se entregar é uma bobagem”.

Esse trabalho é todo seu. Te amamos para todo o sempre!

Agradecimentos

Agradeço diariamente a Deus pela oportunidade de estar viva, pelas bênçãos recebidas, pelos ensinamentos dados e pela minha família com a qual aprendo ser uma pessoa melhor.

A todos os tios, tias, primos, primas e, em especial, aos sobrinhos Júnior, João, Júlio, Gles, Jennifer e Helô pela torcida e por acreditarem em mim.

À minha orientadora, Prof. Cristina Madeira-Coelho pelo respeito, pelo cuidado e pela atenção ao longo desse intenso período. Foram momentos muito especiais em minha trajetória.

Às professoras que participaram das avaliações desse trabalho desde o projeto de qualificação: Luciana Campolina, Maristela Rossato e Valdívnia Egler. Suas leituras e contribuições são motivos de muito orgulho para mim. Espero, um dia, chamá-las de colegas.

As companheiras de mestrado: Ana Caroline, Laura e Rosinha pelas trocas constantes e pelas experiências que virão. Os ensinamentos da Teoria, com vocês, ficaram mais vivos. Obrigada por tudo!

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal pela possibilidade do afastamento remunerado para estudos. De fato, algo fundamental para a concretização desse trabalho.

À escola pesquisada e a todo o grupo que dela faz parte. Reconhecer sua importância para a transformação da vida das pessoas que passam por lá (alunos, servidores, comunidade) faz toda diferença. Paraphraseando o ministro Silvio de Almeida, deixo registrado: Vocês existem e são valiosos para mim!

Gratidão a todos os colegas que cruzaram comigo nessa caminhada. Em especial, as pedagogas que colaboraram com a pesquisa e com quem aprendo ser uma profissional melhor.

Ao meu primo-irmão Moisés por todas as orações e carinho.

Ao meu irmão e minha cunhada, Marcelo e Del, pelos patrocínios, incentivos e pelas distrações na caminhada. O apoio de vocês é muito importante para mim.

Aos meus pais, Josué e Nildes, sem os quais esse momento não se concretizaria. Vocês são a razão e o motivo para seguir firme na luta com a humildade necessária. Dá um carinho no coração sentir todo amor e afeto que sustentam a minha crença na bondade do outro.

Obrigada meu Deus!

RESUMO

Essa pesquisa parte de pressupostos teóricos-epistemológicos que entendem que a interlocução Psicologia-Pedagogia no ambiente escolar e a patologização da dificuldade de aprendizagem são aspectos que colaboram para uma maior demanda de estudantes com queixas escolares a serviços de apoio como o prestado por pedagogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA, na SEEDF. Essa alta demanda está ligada muitas vezes a paradigmas hegemônicos que consideram na aprendizagem apenas os aspectos cognitivos e que desconsideram a heterogeneidade do espaço educativo. Na escola, a ampliação do entendimento dos aspectos subjetivos que participam da aprendizagem fundamentado nos estudos da Teoria da Subjetividade numa perspectiva cultural-histórica elaborada por González Rey representa uma outra possibilidade para a atuação do pedagogo. Resistências a modificações pedagógicas ou o compromisso coletivo podem ser observados. Tendo como objetivo central a compreensão de como a subjetividade social de uma escola pública do Distrito Federal se expressa nas ações desempenhadas pelos pedagogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA, esse estudo busca como objetivos específicos: a) Elaborar levantamento de estudos sobre a temática das dificuldades de aprendizagem e subjetividade; b) Refletir sobre processos de subjetividade social que estão presentes na escola; c) Discutir a atuação da EEAA na SEEDF analisando a Orientação Pedagógica que normatiza esse serviço; d) Elaborar teoricamente sobre a organização do trabalho pedagógico da escola apontando as discussões que repercutem na identificação da queixa escolar e no encaminhamento de estudantes para a EEAA; Para tanto, o estudo fundamentado na Epistemologia Qualitativa e na Metodologia Construtivo-Interpretativa formulada por González Rey para o estudo da Subjetividade, foi essencial para explicitar a configuração da Subjetividade Social da escola estudada e seu impacto no trabalho das pedagogas da EEAA. O entendimento dessa lógica configuracional, deu visibilidade a sentidos subjetivos gerados/produzidos no cotidiano escolar desde aqueles que emergiram a partir de momentos institucionalizados como também aqueles subjetivados a partir das relações com os outros profissionais e com a prática bem como as repercussões na aprendizagem dos estudantes. Para os pedagogos, o conhecimento da Subjetividade Social da escola, apresentou-se como uma nova alternativa de atuação, evidenciando a necessidade de seu protagonismo para a organização do trabalho pedagógico.

Palavras-Chave: Subjetividade Social; Pedagogo; EEAA; Queixa Escolar; Dificuldade de Aprendizagem;

Abstract

This research is based on theoretical and epistemological assumptions that understand that the interlocution Psychology-Pedagogy in the school environment and the pathologization of the learning difficulty are aspects that contribute to a greater demand of students with school complaints to support services such as the one provided by pedagogues of the Specialized Learning Support Team - EEAA, in SEEDF. This high demand is often linked to hegemonic paradigms that consider in learning only the cognitive aspects and that disregard the heterogeneity of the educational space. At school, the expansion of the understanding of the subjective aspects that participate in learning based on the studies of the Subjectivity Theory from a cultural-historical perspective elaborated by González Rey represents another possibility for the pedagogue's performance. Resistance to pedagogical changes or collective commitment can be observed. The main objective of this study is to understand how the social subjectivity of a public school in the Federal District is expressed in the actions performed by the pedagogues of the Specialized Learning Support Team (EEAA): a) Elaborate survey of studies on the theme of learning difficulties and subjectivity; b) Reflect on processes of social subjectivity that are present in school; c) Discuss the performance of EEAA in SEEDF analyzing the Pedagogical Guidance that regulates this service; d) Elaborate theoretically on the organization of the pedagogical work of the school pointing out the discussions that have repercussions in the identification of school complaint and in the referral of students to EEAA; For this, the study based on the Qualitative Epistemology and the Constructive-Interpretative Methodology formulated by González Rey for the study of Subjectivity, was essential to explain the configuration of the Social Subjectivity of the school studied and its impact on the work of the pedagogues of the EEAA. The understanding of this configuration logic gave visibility to subjective meanings generated/produced in daily school life, from those that emerged from institutionalized moments to those subjectivized from relationships with other professionals and with the practice, as well as the repercussions on student learning. For the pedagogues, the knowledge of the Social Subjectivity of the school presented itself as a new alternative for action, highlighting the need for their protagonism in the organization of pedagogical work.

Key words: Social subjectivity; Pedagogue; EEAA; School Complaint; Learning Disability;

I. Lista de Siglas

UNB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

SEEDF – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

EEAA – EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM

APA – AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION

BDTD – BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

IBICT – INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E
TECNOLOGIA

PPGE-FE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO

IP – INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TDAH – TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

COMPP – CENTRO DE ORIENTAÇÃO MÉDICO PSICOPEDAGÓGICO

SINPRO-DF – SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL

OP – ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

ZDP – ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

ZDI – ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE

PAIQUE – PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO DAS
QUEIXAS ESCOLARES

UNIEB – UNIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CRE – COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO

UE – UNIDADE ESCOLAR

SAA – SALA DE APOIO À APRENDIZAGEM

EQ – EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA

EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

BIA – BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO

SR – SALA DE RECURSOS

SOE – SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

AEE – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

RINTRA – REAGRUPAMENTO INTRACLASSE

RINTER – REAGRUPAMENTO INTERCLASSE

CEF – CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL

CEM – CENTRO DE ENSINO MÉDIO

II. Lista de Tabelas e Figuras

TABELAS

TABELA 1- PRODUÇÕES DISPONÍVEIS NA BDTD: dificuldades de aprendizagem, queixa escolar e encaminhamento (2010-2021)	30
TABELA 2- APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS: encaminhamento, diagnóstico e avaliação	33
TABELA 3 - MAPEAMENTO DAS EEAA – 2021	69
TABELA 4 - MAPEAMENTO DAS EEAA 2008 E 2014	70
TABELA 5 - Modulação Escola do Sol, 2022, com adaptações	76
TABELA 6 - PERCURSO E ORGANIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO-INTERPRETATIVA	85

FIGURAS

Figura 1 - representação gráfica do PAIQUE, OP, 2009	66
Figura 2 – Planilha da Psicogênese	88
Figura 3 – Organização do Reagrupamento	92
Figura 4 – Roteiro de Conselho de Classe P5	93
Figura 5 – Roteiro de Conselho de Classe P3	93
Figura 6 – Roteiro de Conselho de Classe P5.4	95
Figura 7 – Escada do Sucesso	98
Figura 8 – Gráfico Teste da Psicogênese	100
Figura 9 – Roteiro de Conselho de Classe P3.6	100
Figura 10 – Roteiro de Conselho de Classe P3.7	101
Figura 11 – Status professora Maitê	111
Figura 12 – Confronto de Ideias	118

Figura 13 – Teste da Psicogênese 1	131
Figura 14 – Teste da Psicogênese 2	132
Figura 15 – Teste da Psicogênese 3	132
Figura 16 – Teste da Psicogênese 4	133

SUMÁRIO

I	Lista de Siglas	10
II	Lista de Tabelas e Figuras	12
III	INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE NA ESCOLA	25
1.1	A patologização da Dificuldade de Aprendizagem como limitador da expressão do estudante	25
1.2	Produções científicas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	29
1.3	A Teoria da Subjetividade de González Rey – aspectos subjetivos no processo de aprendizagem	40
1.4	Repositório Institucional da Universidade de Brasília - Aprendizagem e Subjetividade	44
CAPÍTULO 2	SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA – DIÁLOGOS POSSÍVEIS	50
2.1	O Social e a Subjetividade Social	50
2.2	A subjetividade social da escola - Avançando sobre estudos dos processos subjetivos na Aprendizagem	53
2.3	A emergência do sujeito	57
CAPÍTULO 3	O PROCESSO DE ENCAMINHAMENTO DOS ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA SEEDF	60
3.1	Percurso histórico do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e sua Orientação Pedagógica	60
3.2	O Fluxo de encaminhamento dos estudantes com Dificuldades de Aprendizagem	65
3.3	A Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem na SEEDF	69
CAPÍTULO 4	EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E A METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA	72
4.1	Prévia da construção do cenário social	73
4.2	Cenário Social da Pesquisa	75
a)	A Escola do Sol	75

b) Os participantes da pesquisa – Grupo de Professores, Equipe Gestora e Equipes de apoio	77
c) As pedagogas Carina e Marina	78
d) As professoras Paula e Maitê	79
4.3 Os instrumentos utilizados	80
CAPÍTULO 5 PROCESSO CONSTRUTIVO INTERPRETATIVO	84
EIXO 1. A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA EXPRESSA NOS DOCUMENTOS E MOMENTOS INSTITUCIONALIZADOS.	86
EIXO 2. AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS QUE REFORÇAM O PARADIGMA DE APRENDIZAGEM HEGEMÔNICO	98
EIXO 3. A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA NA AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.	116
EIXO 4 - A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA NA ATUAÇÃO DAS PEDAGOGAS DA EEAA	122
6 SÍNTESE INTEGRADORA	130
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
IV REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137

III. INTRODUÇÃO

Desde quando concluí o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB em 2008 tinha o pensamento e o desejo de um dia retornar ao ambiente acadêmico. A aprovação no concurso público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, no ano seguinte, trouxe a oportunidade de viver experiências e refletir sobre a prática educativa.

A minha trajetória profissional permitiu que eu pudesse, dentro da escola, vivenciar inúmeras funções. Além da docência fui coordenadora e gestora. Essa experiência, a meu ver, foi fundamental para que eu tivesse um olhar macro para o trabalho que desenvolvia individual e coletivamente.

A diversidade da sala de aula e dos processos de aprendizagem são temáticas que despertam o interesse de inúmeros autores exemplificados pelos trabalhos de Pereira e Sanches (2014), Rocha e Zavam (2018), Dal Mas Dias e Souza Neto (2019), Silva e Moreira (2020), Santos e Queiroz (2021) e Siqueira (2021). Do mesmo modo, pesquisas que buscam compreender diferentes aspectos do espaço escolar, fundamentadas em vertentes teóricas distintas, são realizadas com objetivos variados como as desenvolvidas por Almeida (2017), Dantas (2017), Machado (2017), Stein (2017), Antão (2019), Galvão (2019), Giron (2019), Omitto (2019), Osterberg (2019), Vieira (2019), Duarte (2020), Baum (2021) e Cardozo (2021).

Como gestora de uma escola pública do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, na periferia do Distrito Federal, percebi com maior clareza, durante os momentos de conselho de classe, a preocupação docente com relação aos estudantes que não conseguiam aprender no mesmo tempo que os demais. Essa preocupação levava professores a questionarem a atuação da EEAA (Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem) na escola pois entendiam que os profissionais que ali atuavam deveriam ser capazes de determinar o que acontecia com aquele aluno que permanecia com sua aprendizagem, na visão deles, estagnada. Os pedagogos¹ da EEAA, por sua vez, não conseguiam atender a demanda cada vez maior de encaminhamentos de alunos para serem acompanhados em virtude de questões relativas, muitas vezes, às dificuldades encontradas pelas famílias em dar prosseguimento às necessidades de exames e consultas

¹ O termo Pedagogo ou Pedagogos, nesse trabalho, refere-se ao profissional habilitado para atuar como pedagogo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem conforme critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

complementares. Observei que a relação entre docentes e pedagogos no interior da escola causava tensões que desafiavam o trabalho pedagógico ecoando nas inter-relações de colegas-profissionais e repercutindo na gestão escolar.

Percebendo as dificuldades decorrentes da desarticulação entre as necessidades dos professores e o que era demandado aos pedagogos comecei, enquanto gestora, a fazer uma reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem desenvolvido naquela instituição escolar ao mesmo tempo em que buscava aprofundar os motivos que levavam ao número crescente de queixas escolares e o aumento nos índices de repetência. Minha **justificativa pessoal** para realização da pesquisa se estabelecia. Refletir sobre como as questões pedagógicas se articulavam e como as relações entre docentes e pedagogas se expressavam no cotidiano escolar reforçaram a minha motivação.

Da mesma forma, constatei como necessárias tanto reflexões acerca de como os processos de aprendizagem são percebidos nas escolas, bem como da relação estabelecida entre Pedagogia e Psicologia no contexto educacional. Agora, passada mais de uma década desde que comecei a atuar, retorno para a universidade para produzir novos conhecimentos e tentar contribuir com a qualidade das atividades escolares aprofundando a discussão que despertou meu interesse na prática: a atuação dos pedagogos da EEAA.

Transpor para a prática o que se conhece na teoria a fim de proporcionar aos estudantes oportunidades de conhecimento diferentes da reprodução e da memorização parece encontrar resistências no cotidiano da escola. Essa resistência pode ensejar o encaminhamento de alunos com queixas escolares que não se confirmam no decorrer do atendimento com a EEAA. Aliado a isso, o discurso do senso comum e a necessidade de rotular e diagnosticar fazem-se presentes no espaço escolar. Assim, Collares, Moysés e Ribeiro (2013) afirmam que a medicalização da vida de crianças e adolescentes ocorre especialmente nos campos da aprendizagem e do comportamento, com a invenção das doenças do não-aprender e das doenças do não-se-comportar. Essa alta demanda de queixas escolares **justifica socialmente** a realização desta pesquisa, haja visto que persiste o que já vem sendo denunciado há bastante tempo como:

“tentativa de submeter, dessubjetivar criando novas resubjetivações submissas às normas e padronizações artificialmente impostas. E os que não se submetem têm sido quimicamente assujeitados, expropriados de sua subjetividade, de sua condição de sujeitos.” (COLLARES, MOYSES e RIBEIRO, 2013, p.61)

Para esse estudo tem especial relevância os seguintes apontamentos: a pesquisa com temática das queixas escolares e dos aspectos que envolvem o processo de encaminhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem aos serviços de apoio; a reflexão sobre como se estabelecem as relações entre os docentes e como ela impacta a atuação dos pedagogos das equipes; e também como a atuação desse profissional pode romper com paradigmas de aprendizagem hegemônicos que centralizam as queixas escolares em aspectos biomédicos.

Discutir os fundamentos epistemológicos que embasam o ato de ensinar e refletir sobre as influências sofridas em virtude da presença da discussão de vertentes que explicam o processo de desenvolvimento humano de maneiras distintas são aspectos que ajudam a compreender o fato de alguns professores acreditarem na necessidade de encaminhamentos de estudantes com processos de aprendizagem diferenciados aos serviços de apoio presentes nas escolas o que por consequência **justifica teoricamente** essa pesquisa.

Ao longo do tempo, o desenvolvimento humano foi estudado por correntes teóricas diversas que influenciaram a atuação de psicólogos e pedagogos e por muito tempo ignoraram os aspectos culturais e históricos nesse processo. A hegemonia dessas abordagens instrumentalistas do desenvolvimento humano também contribuiu para o domínio do discurso clínico nos contextos escolares. González Rey comenta que

as teorias do desenvolvimento humano, fortemente influenciadas pelas representações epistemológicas que dominaram o campo da psicologia no século XX, o racionalismo e o positivismo, apresentaram, de um lado, uma visão naturalista evolucionista do desenvolvimento, centrando-se em aquisições universais por idades que eram resultado de um amadurecimento biológico (Gessell) ou na idéia do movimento das pulsões (psicanálise). Por outro lado, focaram-se no desenvolvimento do intelecto e das operações lógicas, marcando o forte cognitivismo e individualismo que ainda é hegemônico na compreensão do desenvolvimento como é o caso de Piaget e muitos psicólogos cognitivos do desenvolvimento (2004, p.1)

Tunes (2013) pontua que o fato de a Psicologia ser entendida como uma das ciências que fundamenta o trabalho pedagógico colaborou para que o movimento de sua instrumentalização se firmasse. Isso levou a uma esperança de que a Psicologia solucionasse problemas que a educação já não dava conta. Essas expectativas, apesar de

frustradas, contribuíram para um processo de desvalorização e deslegitimação da Pedagogia.

Assim, a Psicologia, fundamentada em bases teóricas de outras ciências, ficou restrita à dualidade entre campo clínico e campo experimental. Tem na escola, por sua vez, um amplo terreno para se cientificar além de demonstrar sua utilidade inaugurando a prática da testagem cognitiva (BRITO, 2005). Nesse contexto,

a ideia de poder medir a inteligência das crianças na escola e sua capacidade para aprender e se desenvolver fascinou professores e pedagogos. Ao universalizarem os fenômenos psicológicos, as teorias da psicologia ocidental passam a influenciar fortemente a sociedade (idem, p.36)

Ao afirmar que é tenso o fio que une Psicologia e Educação, Tunes destaca que o tensionamento existente da aproximação com o campo educacional une ciências que se relacionam com seus objetos de estudo de maneiras distintas, muito em função dessa cientificidade fincada nos moldes das ciências naturais, voltado para os valores positivistas da neutralidade, instrumentalidade e da racionalidade técnica. Raad e Ximenes (2013) afirmam que

são esses métodos inspirados pela ciência biológica e física, calcados na observação e experimentação controladas racionalmente no estudo da natureza humana, que irão lhe conferir caráter científico. Nesse contexto, a psicologia começa a se desenvolver com base nos moldes próprios das ciências naturais: por fatos, teorias, métodos e categorias próprias. (p.18)

González Rey (2002) ao elaborar os antecedentes da pesquisa qualitativa em Psicologia, reforça que a mudança de direcionamento, que conferiu à psicologia moderna o status de ciência do comportamento, e a ênfase nos aspectos quantitativos marcou a psicologia americana a partir da fundação da APA (American Psychological Association). O surgimento dessa associação conferiu o destaque hegemônico aos estudos do comportamento para além dos estudos da mente e da consciência. Por esse motivo, analisa González Rey,

o grande desenvolvimento profissional que a psicologia alcançou nos Estados Unidos forçou a geração de técnicas para os

diferentes ramos da prática profissional. Esse movimento da psicologia americana ocorrido no fim do século XIX foi reforçado pela eleição de J. Dewey para presidente da APA no último ano desse século. (2002, p.8)

Em sua gestão na APA, Dewey fortaleceu a ideia de que educação poderia moldar a mente em uma relação determinista (GONZÁLEZ REY, 2002). Esse caráter utilitário da Psicologia em diversas áreas da sociedade se revelava, também na Pedagogia, por meio da massificação de testes cognitivos que, difundidos pela psicologia ocidental, conferiram à psicologia experimental seu viés hegemônico. A metodolatria advinda dessa opção privilegiou a noção de controle no campo educativo.

A origem dessa relação instrumentalista entre Pedagogia e Psicologia se dá no giro da Psicologia com o advento do experimento na segunda metade do século XIX, conforme explica Vigotski (2003). Assim, a tentativa de estudar com precisão os fenômenos do comportamento humano leva à aproximação da Psicologia às ciências exatas e por consequência “ao desejo de utilizar na prática as leis teóricas da ciência”. (p.41) Diferentemente de Dewey e da corrente hegemônica da psicologia moderna, Vigotski faz uma leitura crítica a respeito da relação entre essas duas ciências. Para ele era inconcebível pensar que a educação pudesse importar diretamente da Psicologia programas, planos ou métodos de ensino.

Cada vez mais o discurso e as práticas psicológicas têm feito parte do cotidiano escolar assumindo um protagonismo capaz de relegar o trabalho pedagógico a um segundo plano. Nesse caso, refletir sobre os riscos da adoção de práticas e teorias psicológicas por parte do campo pedagógico é fundamental a fim de se evitar que, na educação escolar, a

adoção da perspectiva instrumental na relação da Psicologia com a Educação transforma o campo educativo num grande laboratório de aplicação das leis e princípios psicológicos. Despida de seu caráter essencial – a renovação –, por subtrair dos recém-chegados as suas possibilidades de criar algo novo, a Educação é aprisionada ao mundo dos mortos. Ela não pode abraçar o futuro, pois seus braços ocupam-se de um fazer pretérito. (TUNES, 2013, p.15)

Trazer uma contextualização sobre a articulação entre Pedagogia e Psicologia mostra-se importante uma vez que o ambiente educativo tem se “psicologizado”. Essa psicologização de que tratamos não é a prevista nacionalmente pela

Lei 13.935/2019 que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia por meio de equipes multiprofissionais. Nesse trabalho, refere-se ao discurso psicológico presente no senso comum e adotado por profissionais da educação sem a devida competência técnica. Apesar das críticas a essa presença estarem mais evidentes na atualidade, a ligação entre elas é inquestionável. Mitjáns Martínez e González Rey ressaltam o compromisso social da Psicologia com a Educação para além das dimensões psicológicas ao afirmarem que

em muitos dos campos educacionais, como no da aprendizagem escolar, os conhecimentos aportados pela Psicologia são essenciais para a compreensão dos processos envolvidos em sua qualidade e, conseqüentemente, para o delineamento de estratégias e ações práticas que o favoreçam de forma efetiva. (2017, p.22)

Com esse breve panorama apresentado temos a possibilidade de entender a diversidade das teorias que tentam compreender o fenômeno da dificuldade de aprendizagem. Nesse trabalho, consideramos que as contribuições de Vigotski e a perspectiva histórico-cultural avançam para a ruptura com paradigmas de aprendizagem hegemônicos que fundamentam as queixas escolares ao apresentar uma opção frente às discussões biológicas das dificuldades de aprendizagem e aos seus determinismos. Sua crítica à abordagem tradicional do desenvolvimento das funções psíquicas superiores dá-se em virtude da incapacidade dessas teorias de considerar a história, a cultura e, por conseguinte, o outro nesse processo. A esse respeito, Tunes, Tacca e Martínez (2006) afirmam que

o reconhecimento do caráter histórico e cultural da constituição da psique humana e, especialmente, o papel essencial que é conferido ao Outro nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na ontogênese remetem à compreensão da aprendizagem escolar não apenas como um processo do sujeito individual, mas como um processo de natureza social. (p. 117)

Assim, Situação Social de Desenvolvimento, *Perezhivanie* e Zona de Desenvolvimento Iminente, na obra de Vigotski, são conceitos que demonstram o valor do outro e das relações humanas, da cultura e da história, para o desenvolvimento, caracterizando-se um movimento dialético. A relação entre instrução e desenvolvimento da criança em idade escolar adquire centralidade em sua obra. Se anteriormente a aprendizagem e o desenvolvimento eram compreendidos de forma fragmentada, é com a

obra de Vigotski que esses processos são associados. Coletivo, individual, experiência se interrelacionam e não há linearidade nesse processo. Por isso,

sob esse ponto de vista, muda-se o olhar tradicional sobre a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Do ponto de vista tradicional, no momento em que uma criança assimilou o significado de alguma palavra ou dominou certa operação, seus processos de desenvolvimento, em geral, estão finalizados. Sob esse ponto de vista novo, os processos de desenvolvimento apenas se iniciaram. (VIGOTSKI, 2021, p.267)

É nesse contexto que os trabalhos de Vigotski (2003) e dos teóricos da perspectiva histórico-cultural ganham especial relevância para o processo educativo. O papel docente, enquanto organizador do espaço educativo, tem um novo e importante significado. Contudo, se o professor não tem claro essa possibilidade, desconhece a abordagem ou a utiliza de forma inadequada dá margens para o aparecimento de explicações que tentam justificar a não aprendizagem a partir de dificuldades que não incluem os problemas de instrução ou de organização do sistema educativo tornando comum o encaminhamento, aos serviços de apoio, daqueles alunos que não aprendem na escola.

Fundamentada na Teoria da Subjetividade com enfoque da perspectiva cultural-histórica de González Rey, a pesquisa aqui apresentada busca encontrar, com base nos conceitos de subjetividade social, subjetividade individual, agente e sujeito, explicações para as tramas construídas nos espaços escolares que levam os indivíduos e o próprio grupo a realizarem os encaminhamentos dos estudantes com supostas dificuldades no processo de aprender. Logo, é com a Teoria da Subjetividade na qual individual e social são mutuamente considerados indissociados é que se torna possível estudar o seguinte problema: **Como a subjetividade social da escola se expressa no processo de identificação da queixa escolar, no encaminhamento e na avaliação dos estudantes com dificuldade de aprendizagem?**

Com essa questão orientadora surgem questões secundárias que pretendo abordar para conseguir ter uma maior clareza da atuação dos pedagogos da EEAA dentre as quais destaco: Como o processo de aprendizagem é percebido pelos profissionais da escola? Como está caracterizado o papel do pedagogo na escola? Quais aspectos da subjetividade social da escola são evidenciados no encaminhamento de estudantes a EEAA?

Assim, esse estudo terá como objetivo geral:

- Compreender como a subjetividade social de uma escola pública do Distrito Federal se expressa nas ações desempenhadas pelos pedagogos da EEAA.

Como objetivos específicos pretende-se:

- Elaborar levantamento de estudos sobre a temática das dificuldades de aprendizagem e subjetividade;
- Refletir sobre processos de subjetividade social que estão presentes na escola;
- Discutir a atuação da EEAA na SEEDF analisando a Orientação Pedagógica que normatiza esse serviço;
- Elaborar teoricamente sobre a organização do trabalho pedagógico da escola apontando as discussões que repercutem na identificação da queixa escolar e no encaminhamento de estudantes para a EEAA;

Nesse sentido, para esse trabalho estabeleço, inicialmente, um entrelaçamento entre pressupostos teóricos e epistemológicos que guiam a discussão proposta com o estado do conhecimento sobre as produções científicas. Assim, estão discutidos no primeiro capítulo, **DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE NA ESCOLA**, os seguintes aspectos: a) a patologização da dificuldade de aprendizagem como limitador da expressão do estudante; e b) a Teoria da Subjetividade de González Rey – aspectos subjetivos no processo de aprendizagem. Intercalado a esses tópicos consta o estado do conhecimento sobre como esses temas têm sido estudados na última década a partir de uma busca na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e no repositório institucional da Universidade de Brasília onde foi possível ter um panorama sobre pesquisas com a fundamentação teórica da Teoria da Subjetividade.

No segundo capítulo, **SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA – DIÁLOGOS POSSÍVEIS**, são apresentados os antecedentes que motivaram a elaboração do conceito de Subjetividade Social fazendo um paralelo de como o tema do social foi trabalhado na Psicologia. Da mesma forma, ao aprofundar as discussões a partir da categoria desenvolvida por González Rey são evidenciados os processos da

subjetividade social que constituem o espaço escolar. Finaliza-se o capítulo com a reflexão a respeito da emergência do sujeito nesse contexto.

A atuação do pedagogo da EEAA e as Orientações Pedagógicas que embasam esse serviço são a temática do terceiro capítulo denominado **O PROCESSO DE ENCAMINHAMENTO DOS ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA SEEDF**. Nele são delineados o percurso histórico do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e o processo de encaminhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Aliado a isso, discute-se uma contextualização sobre a atualidade desse serviço na secretaria.

Cabe destacar que, o quarto capítulo dessa dissertação, a **EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA - METODOLOGIA CONSTRUTIVA-INTERPRETATIVA**, é que se faz possível a construção teórica que pretendemos elaborar. Por esse motivo, nele estão expostas essa discussão, o cenário social da pesquisa, os colaboradores da pesquisa e os instrumentos utilizados.

Por fim, apresentamos as informações produzidas no decorrer da pesquisa realizada, na qual com o auxílio da elaboração de eixos, foi possível realizar o **PROCESSO CONSTRUTIVO INTERPRETATIVO**, quinto capítulo, para responder aos objetivos delineados.

Dessa forma, acreditamos ser possível definir contextos de atuação que possam corroborar, refutar ou transformar práticas pedagógicas e demonstrar que a Teoria da Subjetividade pode trazer importantes contribuições para o desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvidos nas escolas públicas do Distrito Federal.

CAPÍTULO 1 – DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM, APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE NA ESCOLA

Nesse capítulo apresentamos uma discussão acerca das dificuldades de aprendizagem trazendo uma reflexão sobre como o discurso psicológico presente no discurso escolar pode reforçar rótulos e estigmas ao limitar a expressão do estudante e caracterizá-lo patologicamente. Aliado a isso, tem-se uma contextualização sobre como o tema das dificuldades de aprendizagem e das queixas escolares tem sido pesquisado no Brasil na última década, sendo realizadas buscas no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD².

Seguindo nessa construção, são apresentadas reflexões sobre os aspectos subjetivos que estão implicados na aprendizagem. Para substanciar essa discussão foi utilizado o Repositório Institucional da Universidade de Brasília como plataforma de busca com vistas a restringir o foco das pesquisas realizadas com aporte na Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural histórica de González Rey.

1.1 A PATOLOGIZAÇÃO³ DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM COMO LIMITADOR DA EXPRESSÃO DO ESTUDANTE

O ambiente diversificado da sala de aula traz inúmeros desafios para a atuação docente. Alunos vindos de diferentes contextos econômicos e familiares, com percursos escolares distintos e com momentos de aprendizagem singulares fazem da sala de aula um espaço heterogêneo onde o professor pode, ao mesmo tempo, a depender de suas percepções e formação, agir fundamentado em concepções de desenvolvimento e aprendizagem que considerem as interferências dos aspectos biológicos, culturais, históricos nesse processo.

² Vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia, o IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia é uma iniciativa governamental que busca integrar em um único repositório as teses e dissertações brasileiras.

³ O termo patologização vem sendo utilizado como sinônimo de medicalização. Nesse estudo, porém, consideramos importante diferenciá-los. Utilizamos a definição de Luengo (2010) para a qual “patologizar é o próprio ato de apontar no diferente uma doença que, mesmo inexistente, passa a ser reconhecida e diagnosticada pela equipe escolar e de saúde. Esse ato, além de estigmatizar o indivíduo classificando-o como anormal, ainda busca, através de justificativas sociais, afirmar a patologia, o que pode desencadear como consequência o ato da medicalização (p.63)”.

O espaço escolar constitui-se, portanto, em local privilegiado onde, por um lado, explicitam-se contradições e antagonismos e, por outro, é possível que interesses sociais mais justos, democráticos e solidários se fortaleçam e se articulam entre si. E isto porque, para avançar não basta apenas reconhecer e evidenciar as contradições presentes na escola, ou ocupar as brechas e rupturas nela originadas; é preciso se apropriar, de forma lúdica, consciente, competente e intencional dessas contradições, amalgamadas pelo trabalho coletivo e mediadas nas relações sociais. (MARINHO-ARAÚJO E ALMEIDA, 2014, p.29)

A busca incessante pela padronização de modelos de aprendizagem também revelou a marginalização daqueles estudantes com processos de aprendizagens diferenciados. Em uma dessas representações tem-se a tentativa de transferir para o aluno a sua incapacidade de aprendizagem, identificar e diagnosticar transtornos como uma intenção de transferir para o indivíduo e localizar no seu organismo o motivo da sua não aprendizagem em um processo de biologização do fracasso escolar. Esse movimento tende a fornecer falsas demandas aos serviços de saúde e por consequência falsas explicações para problemas pedagógicos que interfiram no desempenho do estudante. A esse processo de deslocamento da discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas em um âmbito de patologia individual Moysés e Collares (1986) definiram como medicalização do fracasso escolar que consiste

na busca de causas e soluções médicas, a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente social. Este processo ocorre na educação quando, frente às altas taxas de fracasso escolar, tenta-se localizá-lo na própria criança, explicando-o através de doenças. Isenta-se, assim, de responsabilidade a instituição escolar e o sistema social. (p.10)

Apesar dessa breve explicação, em uma dimensão político-pedagógica, nos parecer adequada para encarar as causas desses entraves no processo ensino-aprendizagem, as concepções mecanicista e organicista do processo saúde-doença são, mesmo depois de mais de 30 anos, as mais difundidas no meio escolar e nos serviços de saúde como justificativa para o fracasso escolar.

Para as autoras, a abordagem mecanicista do processo Saúde-Doença estabelece uma ligação linear e estática desse binômio comparando o funcionamento do

corpo humano ao de uma máquina e articulando a doença como ser isolado no corpo humano determinando, assim, causas específicas para a não aprendizagem do educando tendo em vista a análise pontual de fatos ou sintomas sem considerar os aspectos histórico-culturais capazes de influenciá-los. Já a visão organicista da relação existente entre Saúde-Doença não pressupõe uma única área do corpo com um mau funcionamento e sim todo o organismo. Dessa maneira, o indivíduo apresentar-se-ia doente em função da sua fragilidade, imaturidade ou incompetência de adaptar-se perante o ambiente considerando também as questões nutricionais, hormonais, emocionais e sociais envolvidas. (MOYSÉS; COLLARES, 1986)

Seguindo essa mesma linha, as autoras explicitam fatores extra e intra-escolares que estariam relacionados às causas desse fracasso. A condição econômica, a falta de moradia, saneamento básico e todo o conjunto de privações a que são submetidas às classes mais desfavorecidas da população estariam ligados aos fatores extra-escolares. Já o currículo, as avaliações, o planejamento e as estratégias pedagógicas utilizadas pelo docente seriam alguns dos aspectos intra-escolares favorecedores do fracasso escolar.

Raad (2007) aprofunda essa discussão ao refletir sobre o processo de iatrogênese analisado por Illich afirmando que

a ideia vigente de corpos sadios e produtivos em uma sociedade capitalista adquire uma função social e política de seletividade e de categorização do que é normal e anormal, do que é sadio e do que é patológico, impondo a meta de normalização biológica da sociedade. Por meio da racionalidade científica são estabelecidas as categorias, reduzindo a vida, a saúde, a doença e a morte à sua biologia. (p.16)

Logo, a iatrogênese, essa nova doença epidêmica, que desconsidera o exercício da autonomia pessoal no cuidado com a saúde em virtude do elevado desenvolvimento tecnológico da medicina, também despessoaliza a relação médico-paciente ao sobrepor a técnica em detrimento da pessoa gerando efeitos secundários. É interessante notar que tanto os profissionais da Educação como os da Saúde têm em comum a concepção de uma forte relação entre fracasso escolar e doença gerando como efeito a estigmatização de que o fracasso escolar é consequência natural do processo de ensino aprendizagem. Esse fato contribui perigosamente para a internalização desse fenômeno por parte dos envolvidos no processo pedagógico, podendo emergir sentidos subjetivos que impeçam a modificação de tal situação. A esse respeito, Sampaio (2020)

pontua que “o diagnóstico tem servido na subjetividade social dominante não para qualificar a pessoa com deficiência, mas como uma explicação de suas dificuldades ou de seus sintomas, configurando em uma das implicações que impossibilitam o devido avanço do processo de inclusão.” (p.46)

Sá (2014) do mesmo modo, reflete sobre a formas como a iatrogenia social permeia a subjetividade social da escola trazendo implicações na forma como são percebidas as dificuldades de aprendizagem ao questionar:

todas as formas que hoje encontramos na escola de “incluir”, “adaptar” e “compreender” crianças com diagnóstico de transtornos de aprendizagem são, na verdade, atitudes que acarretam uma exclusão e um sentimento de incapacidade atribuído à pessoa. Não seriam essas atitudes necessárias na prática docente voltadas para todo e qualquer estudante? (p.22)

Os estudos de Bezerra (2014, 2019) complementam essa discussão ao fazer uma análise histórica da temática da dificuldade de aprendizagem, das repercussões no contexto escolar e da evolução desse conceito. A utilização do conceito, re-elaborado por Rossato (2009), no qual a dificuldade de aprendizagem se caracteriza pela existência de dificuldade quando a organização subjetiva do aluno, confrontada ao processo de ensinar-aprender, não expressa condições favoráveis para que ele domine um sistema de conceitos científicos, dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na escola, amplia a compreensão da dificuldade para além daquelas hegemônicas. Esses últimos trabalhos, que consideram a perspectiva subjetiva da aprendizagem a partir dos trabalhos de González Rey possibilitam olhar para aspectos até então pouco estudados, favorecendo a expressão do estudante e o seu desenvolvimento subjetivo.

A esse respeito, Madeira-Coelho, Vaz e Kaiser (2019) contribuem com a discussão ao afirmarem que

a representação histórico-cultural da subjetividade, em sua articulação com processos educacionais, desdobra-se, portanto, na possibilidade do favorecimento de práticas mais inclusivas, já que, decorrente de uma compreensão teórica que evidencia singularidades dos processos, podem emergir diversas formas de organizar estratégias pedagógicas para o atendimento às singularidades do todo coletivo e de cada indivíduo que dele participa. (p.73)

Por acreditar que a utilização da Teoria da Subjetividade representa uma nova possibilidade para o estabelecimento de princípios teóricos orientadores que rompam com os padrões estabelecidos no ambiente escolar, fundamentando teoricamente a atuação de profissionais que se desprendem do conteudismo dominante praticados na escola, é que se faz relevante o envolvimento do grupo docente em um processo de discussão e reflexão epistemológica com o aporte da subjetividade.

Apresentamos, a seguir um levantamento de produções científicas com vistas a evidenciar o estudo da temática da dificuldade de aprendizagem e das queixas escolares na última década.

1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO⁴: O ESTUDO DA TEMÁTICA DA DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E DO PROCESSO DE ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTES COM QUEIXAS ESCOLARES

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD é uma iniciativa do IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. A preferência pela utilização da BDTD se deu entre outros fatores por esse banco de dados proporcionar a utilização de filtros que permitem restringir a busca de acordo com os critérios estabelecidos pelo pesquisador além de possibilitar o acesso direto ao texto completo.

Outro fator determinante para a escolha da BDTD tem a ver com a quantidade de trabalhos apresentados após a busca, uma vez que o tempo para a realização dessa pesquisa é um caráter limitador. Ao realizar a busca com os mesmos descritores: dificuldade de aprendizagem, queixa escolar e encaminhamento tive como resposta: 1421244 resultados advindos do catálogo da Capes para 49 trabalhos da BDTD sem a priori, especificar um limite temporal.

Nesse espectro ampliado de pesquisas que a plataforma da Capes proporciona, acredito que a amostra aqui utilizada para a realização do estado de conhecimento se constitui como um breve exercício. Mesmo assim, sua utilização se justifica uma vez que a BDTD também é uma plataforma oficial e contabiliza em sua base

⁴ O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado, por Romanowski e Ens (2006, p.40), de “estado do conhecimento”.

parceria com 130 instituições com um acervo digital de mais de 560.000 dissertações e 213.000 teses, entre outros documentos.

Após essa explicação segue a análise dos resultados da revisão realizada.

a. Teses e Dissertações: objetivos, metodologias e referencial teórico

São apresentadas em um primeiro momento uma caracterização geral dos estudos encontrados de 2010 a 2021, de acordo com o critério de busca utilizado para, posteriormente, a partir dos resultados das pesquisas, compreender como essa temática vem sendo abordada nas pesquisas realizadas no Distrito Federal. O período foi estabelecido a fim de ampliar a análise.

Assim, com a discussão apresentada, fica demonstrado o percurso da busca do encaminhamento e da expectativa do diagnóstico do estudante com dificuldade de aprendizagem até o processo de medicalização que tem ganhado força na sociedade.

Tendo como padrão os descritores ‘dificuldade’; ‘aprendizagem’ e ‘queixa’ foram encontrados 90 trabalhos. Destes, 71 foram dissertações e 19 teses de doutoramento. Após um refinamento na busca com os descritores: ‘dificuldades de aprendizagem’, ‘queixa escolar’ e ‘encaminhamento’, encontramos 32 trabalhos entre teses e dissertações que estão listados na tabela a seguir. Desses, dois trabalhos estavam duplicados. Assim, o universo do estado do conhecimento elaborado consta com 30 pesquisas.

TABELA 1- PRODUÇÕES DISPONÍVEIS NA BDTD: dificuldades de aprendizagem, queixa escolar e encaminhamento (2010-2021)				
	Data	Tipo	Título	Autor(a) /Instituição
1	2010	Dissertação	Fracasso escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada	Caroni (2010)/ Univ. Nove de Julho
2	2011	Dissertação	Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas	Pereira (2011)/ UnB
3	2011	Dissertação	A narrativa de crianças sobre o insucesso escolar: aproximações psicanalíticas	Freitas (2011) / UNESP
4	2012	Dissertação	O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem	Chiodi (2012) / UEM
5	2013	Dissertação	Aluno "difícil": por quê? Para quem?: um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno	Tatit (2013) / USP
6	2014	Dissertação	O conceito de TDAF: concepções e práticas de profissionais da saúde e educação	Camilo (2014)/ UNESP

7	2015	Dissertação	Encaminhamento de crianças com queixas de leitura e escrita: posição dos familiares	Mazzarotto (2015)/ TUIUTI-PR
8	2015	Dissertação	Dificuldades escolares secundária a problemas intelectuais: principais associações durante o processo de triagem	Santos (2015)/ UFSC
9	2015	Dissertação	Queixa escolar e adolescência: sentidos construídos em contexto de vulnerabilidade social em Camaçari-Bahia	Sena (2015)/ UFBA
10	2015	Dissertação	Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação	Terra-Candido (2015)/ USP
11	2015	Tese	A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura	Caroni (2015)/ Univ. Nove de Julho
12	2015	Dissertação	Avaliação psicoeducacional na perspectiva de professores : um estudo a partir da teoria histórico-cultural	Ayache (2015)/ UEM
13	2015	Dissertação	Medicalização na educação: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional *	Santos (2015)/ UFSCAR
14	2016	Dissertação	A queixa escolar na dinâmica do self educacional de adolescentes em acompanhamento psicológico	Silva (2016)/ UFBA
15	2016	Dissertação	O diagnóstico psicológico à luz da teoria histórico-cultural: implicações para a educação escolar ⁵	Zago (2016)/ UNESP
16	2016	Tese	Diálogo intersetorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar: um estudo de caso no município de São Paulo	Correia (2016) / USP
17	2016	Dissertação	O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde	Pires (2016)/ PUC-SP
17	2017	Dissertação	Corpos infantis que “não cabem” na escola : os discursos de professoras nos protocolos de encaminhamento ao setor de psicologia	Stefani Neto (2017)/ UFMT
19	2017	Tese	Representações e ações acerca das queixas escolares atendidas em um Centro de Atenção Psicossocial - CAPSi	Macedo (2017)/ USP
20	2018	Dissertação	Queixa escolar: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos.	Favarin (2018)/ PUC CAMPINAS
21	2018	Dissertação	Estudo sobre o desempenho escolar a partir dos aspectos evidenciados na relação família e escola	Melo (2018)/ UFV
22	2019	Dissertação	Interface entre saúde e educação o processo de encaminhamento infantojuvenil a um serviço público de fonoaudiologia paulista	Moreira (2019)/ UNIFESP
23	2019	Dissertação	Dificuldades de aprendizagem de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I	Fonte (2019)/ UNESP
24	2019	Dissertação	O que a escola demanda do psicólogo: contribuições da psicologia escolar e educacional	Gomes (2019)/ UFRRJ
25	2019	Tese	Educação medicalizada e infância: histórias vividas por família da classe trabalhadora em uma UBS de São Paulo	Rezende (2019)/ USP
26	2019	Dissertação	Os desdobramentos da queixa escolar nos prontuários do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFG/ Regional Catalão	Santos (2019)/ UFG

⁵ Trabalho encontra-se duplicado na base de dados pesquisada.

27	2019	Tese	Políticas de saúde e educação na Colômbia e a produção de mecanismos de medicalização na infância	Tejada Mendoza (2019)/ USP
28	2020	Dissertação	Crianças com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem: caracterização do contexto familiar e o olhar de pais e professores	Silva (2020)/ UNESP
29	2020	Tese	Desenvolvimento e verificação de propriedades psicométricas de inventário de rastreamento de dificuldades cognitivas (IRDC) em crianças de 6 a 11 anos.	Marino (2020) / MACKENZIE
30	2021	Dissertação	O bom e o mau aluno: representações sociais de professores de ensino fundamental sobre sucesso e sobre fracasso escolar ⁶	Zangrande (2021)/ UTFPR

Após a busca apresentada na Tabela 1, apresento uma discussão sobre como essa temática vem sendo discutida tendo em vista os objetivos, as metodologias utilizadas e os resultados alcançados.

Concentrados em ampla maioria no estado de São Paulo (19), as teses e dissertações analisadas tiveram como objetivos principais a identificação, análise e compreensão das concepções e percepções de professores, psicólogos, profissionais de saúde, familiares e dos próprios estudantes sobre os processos de avaliação e diagnósticos feitos a partir dos encaminhamentos e das queixas escolares.

Em sua maior parte, as metodologias utilizadas foram de estudos qualitativos que utilizaram como instrumentos a realização de entrevistas semiestruturadas, estudos de casos, grupo focal, pesquisa documental, observações e intervenções. Quatro estudos direcionados para a área da saúde (medicina, fonoaudiologia) utilizaram questionários e uma discussão de dados a partir de questões técnicas.

O referencial teórico-metodológico que orientou os trabalhos descritos variou entre a Teoria da Complexidade, a Teoria Histórico-Cultural, a Psicologia Cultural, as Representações Sociais, a Psicanálise e a Epistemologia Qualitativa abrangendo campos de atuação na saúde, psicologia e educação.

Dessa forma, foi possível identificar que os pesquisadores fizeram discussões que se aproximaram umas das outras, fato que será mais elaborado no próximo tópico deste trabalho.

b. Dos resultados às aproximações possíveis

⁶ Trabalho encontra-se duplicado na base de dados pesquisada.

Considerando a busca realizada com os descritores já especificados anteriormente, foi possível agrupar os estudos de acordo com os resultados apresentados. Mesmo entendendo que apenas a dissertação intitulada “Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas” realizada por Pereira em 2011 teve foco específico a atuação das equipes da SEDF, as queixas escolares que motivam os encaminhamentos dos alunos aos diversos sistemas de saúde, analisadas nos demais estudos apresentam semelhanças com as queixas demandadas na rede de ensino do Distrito Federal.

A partir da tabela apresentada anteriormente foi organizado o seguinte quadro a fim de se ter uma melhor visualização do conjunto de trabalhos com temas que se assemelham. Nesse sentido, as pesquisas foram distribuídas entre dois critérios: de um lado, encaminhamentos, do outro, diagnósticos e avaliações. Isso porque encaminhamento, diagnóstico e avaliação são momentos distintos. O encaminhamento refere-se a uma etapa anterior, muitas vezes elaborada após o estudante apresentar alguma queixa, principalmente, escolar. A avaliação e o diagnóstico são fases posteriores interligadas e, muitas vezes, já ocorridas em ambientes clínicos ou terapêuticos em busca de uma explicação para aquela queixa observada. Essa subdivisão não significa, porém, que os trabalhos mencionados tratam somente daquele tema no qual estão elencados, mas por uma decisão de melhor contribuição para este estudo, foram assim organizadas.

Encaminhamento	1	Fracasso escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada.
	5	Aluno "difícil": por quê? Para quem?: um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno
	7	Encaminhamento de crianças com queixas de leitura e escrita: posição dos familiares
	8	Dificuldades escolares secundária a problemas intelectuais: principais associações durante o processo de triagem
	9	Queixa escolar e adolescência: sentidos construídos em contexto de vulnerabilidade social em Camaçari-Bahia
	11	A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura
	14	A queixa escolar na dinâmica do self educacional de adolescentes em acompanhamento psicológico
	18	Corpos infantis que “não cabem” na escola : os discursos de professoras nos protocolos de encaminhamento ao setor de psicologia
	20	Queixa escolar: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos.

	21	Estudo sobre o desempenho escolar a partir dos aspectos evidenciados na relação família e escola.
	22	Interface entre saúde e educação o processo de encaminhamento infantojuvenil a um serviço público de fonoaudiologia paulista
	23	Dificuldades de aprendizagem de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I
	24	O que a escola demanda do psicólogo: contribuições da psicologia escolar e educacional
	30	O bom e o mau aluno: representações sociais de professores de ensino fundamental sobre sucesso e sobre fracasso escolar
Diagnóstico e Avaliação	2	Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas
	3	A narrativa de crianças sobre o insucesso escolar: aproximações psicanalíticas
	4	O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem
	6	O conceito de TDAF: concepções e práticas de profissionais da saúde e educação
	10	Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação
	12	Avaliação psicoeducacional na perspectiva de professores : um estudo a partir da teoria histórico-cultural
	13	Medicalização na educação: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional
	15	O diagnóstico psicológico à luz da teoria histórico cultural: implicações para a educação escolar
	16	Diálogo intersetorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar: um estudo de caso no município de São Paulo
	17	O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde
	19	Representações e ações acerca das queixas escolares atendidas em um Centro de Atenção Psicossocial - CAPSi
	25	Educação medicalizada e infância: histórias vividas por família da classe trabalhadora em uma UBS de São Paulo
	26	Os desdobramentos da queixa escolar nos prontuários do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFG/ Regional Catalão
	27	Políticas de saúde e educação na Colômbia e a produção de mecanismos de medicalização na infância.
28	Crianças com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem: caracterização do contexto familiar e o olhar de pais e professores	
29	Desenvolvimento e verificação de propriedades psicométricas de inventário de rastreamento de dificuldades cognitivas (IRDC) em crianças de 6 a 11 anos.	

Caroni (2010, 2015), Tatit (2013), Santos (2015), Mazzarotto (2015), Sena (2015), Silva (2016), Stefani Neto (2017) Favarin (2018), Melo (2018) Fonte (2019), Moreira (2019), Gomes (2019), Zangrande (2021) foram trabalhos que trataram da

temática da dificuldade de aprendizagem fazendo relações com a queixa de baixo desempenho escolar e o processo de encaminhamento desses estudantes. As pesquisas de Pereira (2011), Freitas (2011), Chiodi (2012), Camilo (2014), Terra-Candido (2015), Ayache (2015), Santos (2015), Zago (2016), Pires (2016), Correia (2016), Macedo (2017), Tejada-Mendoza (2019), Santos (2019), Rezende (2019), Marino (2020) e Silva (2020) trazem discussões importantes a respeito da avaliação e do diagnóstico e por isso foram agrupadas nesse campo.

Caroni (2010) em seus estudos reflete sobre a relação entre o fracasso escolar e a queixa do professor com o objetivo de investigar e analisar as percepções e/ou representações capazes de causar interferências no processo de alfabetização de alunos tendo como hipótese a ideia de que “a queixa do professor sobre a dificuldade de aprendizagem de um aluno, interfere no processo de alfabetização, podendo levá-lo ao fracasso”. (p.14) Em um detalhado trabalho de revisão da literatura especializada sobre seu objeto de estudo essa autora afirma que a maior parte das pesquisas arroladas atribuem as causas do fracasso escolar a fatores ligados ao aluno ou à sua família. Para ela,

“torna-se clara, na medida em que se vai estabelecendo a literatura, a hegemonia sobre as causas do fracasso escolar recaindo, na maioria das vezes, na família ou em aspectos fora do âmbito escolar e raramente as pesquisas citam a complexidade da atuação do professor na sala de aula e das relações que se estabelecem no contexto escolar.” (CARONI, 2010, p. 23)

Avançando sobre o tema do fracasso escolar Caroni (2010), cita as conclusões dos estudos feitos por Schiavoni e Martinelli (2005, p. 317) no qual revelam relação entre a dificuldade de escrita do estudante com a percepção que tem sobre as expectativas dos docentes. Traz para a discussão aspectos relativos profecia auto-realizadora citada por Patto (1989, p.258) a respeito dos estudos realizados na década de 1960 que evidenciaram a crença da influência da expectativa do professor sobre o desempenho do aluno. Aquela pesquisa rompeu com a noção de que a aprendizagem estaria ligada apenas e diretamente ao comportamento da criança ao ampliarem a relação entre a aprendizagem com a forma como ela é vista pelo professor.

Essas duas pesquisas citadas por Caroni (2010) em sua dissertação, apresentam as percepções de alunos e de professores em relação às expectativas de

desempenho. Já no estudo realizado por Machado (1997) tem-se uma tentativa de alteração de preconceitos e estereótipos na construção da queixa escolar para que não sejam responsabilizados individualmente a criança, o educador ou a escola e para que isso aconteça satisfatoriamente seria necessário analisar a situação a partir das relações estabelecidas. Em um outro trabalho, Machado (2004) salienta a necessidade de inserção no contexto escolar e familiar do psicólogo frente à queixa escolar para a elaboração de um projeto de inclusão.

Em seu processo investigativo, Caroni (2010) destaca a pesquisa realizada por Moysés e Collares (1997) acerca da medicalização do processo ensino-aprendizagem no qual foram ouvidas as opiniões de profissionais das áreas da educação e da saúde sobre as causas do fracasso escolar. Nessa pesquisa também foi verificado que tanto educadores como os profissionais da saúde atribuem o fracasso escolar a causas externas chegando a supor a utilização do diagnóstico como justificativa por parte do professor para as dificuldades do estudante.

Caroni ainda descreve uma série de outras pesquisas nas quais a temática da queixa escolar e do fracasso escolar foram estudadas e conclui que “os levantamentos realizados a respeito das pesquisas sobre o fracasso escolar demonstram a fragmentação da questão.” (2010, p.42) Essa divisão torna mais difícil, segundo a autora, a discussão da complexidade de interrelação de fatores do cotidiano escolar que levam a explicação das causas do fracasso escolar.

Complementarmente, o estudo realizado por Tatit (2013) faz uma relação entre os alunos que são considerados difíceis e os efeitos dessas dificuldades fazendo uma crítica a grande quantidade de encaminhamentos para os serviços de saúde ao que ela descreve como deslocamento de responsabilidades. Zangrande (2021) faz um trabalho baseado nas representações sociais dos docentes em relação ao fracasso e ao sucesso escolar do aluno. Em sua pesquisa observa que “nas representações dos professores pesquisados, eles são mais responsáveis pelo sucesso do que pelo fracasso do estudante.”

Tatit traz como diferencial a observação de que não é necessariamente a estrutura física ou os métodos didáticos que levam a esse encaminhamento e sim a dificuldade residente na relação professor e aluno. Tal dificuldade é avaliada por Tatit como decorrência da visão adultocêntrica da escola que não está preparada para lidar com o jeito infantil da mesma forma que há um “desencontro de caráter geracional, intrínseco a relação professor-aluno ou adulto-criança. Ocorre, porém que muitas crianças lidam

com isso de maneira serena e comportada enquanto outras “gritam” e “chacoalham” a relação, questionam e burlam as sanções.” (2013, p.32)

Essa expressão corporal relatada por Tatit converge com as observações feitas na dissertação de Stefani Neto (2017) sobre os corpos infantis que não cabem na escola. Destaca ele

Crianças que não aprendem, não são atentas, não se concentram, não se comportam, não possuem interesse, não demonstram motivação, não respeitam regras, não possuem limites, não controlam o choro, não seguram o riso, não participam, não interagem, não atuam de acordo com os seus “corpos do nascimento” (p.11)

Por não saber lidar com estudantes que não os idealizados, os docentes acabam por demandar inúmeras queixas aos serviços de saúde reforçando não apenas o deslocamento das responsabilidades percebido por Tatit como também a hegemonia da justificação das dificuldades de aprendizagem a partir de bases orgânicas como será visto posteriormente. Assim,

fica atribuída ao consultório psicológico a necessidade de produzir discursos que validem ou refutem hipóteses, que confirmem verdade ou ganhem legitimidade ao serem delegados aos profissionais da saúde para que deem o aval sobre as possíveis disfunções, como forma de referendar o fracasso ao individualizar e encerrá-lo na própria criança (p.11)

A posição dos familiares em relação ao encaminhamento do estudante com dificuldade é o objeto de estudo de Mazzarotto. Esse impacto que pode ser gerado a partir da queixa escolar é destacado em sua pesquisa. Nesse contexto, “a partir do que é falado a respeito de uma criança, as concepções que os familiares apresentam quanto às dificuldades de seus filhos, poderão se constituir, ou não, como um problema e terão influência nas interações estabelecidas” (2015, p.33)

Já Pereira (2011) reforça que o termo “dificuldade de aprendizagem” se tornou comum no ambiente escolar e utiliza uma síntese elaborada por Nutti para designar distúrbio, transtorno ou problema de aprendizagem na qual estão assim diferenciados

Distúrbio - remete a um problema ou a uma doença que acomete o aluno em nível individual e orgânico.

Transtorno – usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais.

Problemas de aprendizagem – seria um sinônimo de dificuldade de aprendizagem e estaria diretamente relacionado ao baixo rendimento escolar, em decorrência de fatores isolados ou em interação (p.16)

Com o objetivo de compreender o processo de construção do diagnóstico de dificuldade de aprendizagem a fim de perceber as concepções e as expectativas que o cercam, Pereira (2011) faz uma discussão aprofundada sobre a origem do termo dificuldade de aprendizagem passando pela investigação médica sobre problemas orgânicos e aprendizagem que levaram ao conceito organicista de dificuldades de aprendizagem. A partir da década de 1960 tem-se um movimento nos Estados Unidos que contribui para o deslocamento do paradigma médico da dificuldade de aprendizagem para uma abordagem psicoeducacional.

Utilizando-se das contribuições de Rossini e Santos (2007), Pereira (2011), ressalta que o diagnóstico dos estudantes tem sido buscado para justificar o insucesso de estudantes com processos de aprendizagens diferenciados o que tem tornado perceptível o aumento de encaminhamentos de alunos ao serviço psicopedagógico. Com resultados parecidos em relação ao impacto do diagnóstico na vida escolar dos estudantes, a pesquisa de Caroni (2010), já citada anteriormente, verificou que muitas crianças na escola são antecipadamente estigmatizadas. Pereira (2011), reforça que, para ela, “seria compreensível a busca por um diagnóstico se a justificativa se pautasse apenas na possibilidade de se garantir alguns direitos aos alunos.” (p.18) Contudo, o que percebe é que

a preocupação maior está voltada para a possibilidade de justificar a falta de êxito destes alunos, o que revela uma preocupação velada pelos índices de reprovação, uma tentativa de fuga do fenômeno do fracasso escolar e uma transferência da responsabilidade do trabalho pedagógico para um outro profissional que não seja o professor. (idem)

Em seu estudo, Pereira (2011) apresenta diversos conceitos sobre as dificuldades de aprendizagem fazendo uma crítica à hegemonia estadunidense nessa

conceituação na qual existe uma prevalência para as bases orgânicas e desconsiderar aspectos emocionais. Ao tentar romper com esse domínio biológico em relação a esses conceitos, traz a denominação elaborada por Sisto (2007) quando diz

um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou desvantagens culturais(SISTO, 2007, p.193 in PEREIRA, 2011, p.25)

A partir dessa mudança de bases ganha força a perspectiva histórico-cultural na qual aprendizagem e desenvolvimento estão interligados. Também é enfatizado o papel do outro e das relações estabelecidas nesse processo. As dificuldades de aprendizagem não estão localizadas no indivíduo, em uma causa mecânica ou orgânica.

Chiodi (2012) traz uma pesquisa marcada por apresentar o processo histórico que levou a predominância dos testes psicométricos como principais instrumentos para a avaliação psicológica no contexto escolar. Em um segundo momento apresenta um debate na qual busca a superação dessa visão da avaliação psicológica tradicional trazendo como suporte teórico a perspectiva vigotskiana. Para além da mensuração das habilidades ou níveis de inteligência tem-se com a visão da perspectiva crítica da Psicologia Escolar que compreendendo as interferências sócio-históricas da formação profissional uma nova forma de atuação à medida que

vem ganhando corpo a crítica ao modelo clínico de atuação do psicólogo escolar, apontado como o grande responsável pelo processo de psicologização da Educação, seja quando seus pressupostos se concretizam em determinadas práticas profissionais, seja quando são expressos nas produções e abordagens teóricas que fundamentam ou orientam diferentes propostas educacionais. (p.67)

O trabalho de Ayache (2015) também traz considerações semelhantes. Extrapola as reflexões feitas por Chiodi ao discutir sobre as repercussões das queixas escolares no processo de aprendizagem e a crescente medicalização nesse ambiente. Ao entendê-las como produto das relações objetiva desmistificar as percepções da

comunidade escolar demonstrando a necessidade de uma avaliação que envolva escola e sociedade.

De um paradigma biológico a respeito do entendimento da dificuldade de aprendizagem ganha espaço uma perspectiva de avaliação dessa dificuldade sob o prisma do processo de escolarização. Assim, rompe-se com a utilização acrítica de testes psicológicos para a formulação de diagnósticos uma vez que “uma avaliação adequada, envolve avaliar todas as condições da criança, analisando não somente o que a criança não tem, não sabe, mas entendendo o que ela sabe fazer, o que gosta de fazer e o que pode aprender a partir de então.” (CHIODI, 2012, p.68)

É possível concluir que os trabalhos analisados a partir dos resultados obtidos na base de dados da BDTD corroboram que as dificuldades de aprendizagem, as queixas escolares e os encaminhamentos dos estudantes com processos de aprendizagem diferenciados costumam ser estudados criticamente. No entanto, apesar do longo período de tempo em que o debate crítico se estabelece na produção acadêmica sobre o tema, o que se percebe é a manutenção de práticas centradas em aspectos orgânicos e/ ou cognitivos desconsiderando a complexidade e a singularidade que estão envolvidas no processo de aprender.

1.3 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZÁLEZ REY – ASPECTOS SUBJETIVOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A compreensão da limitação da expressão do estudante com a patologização da dificuldade de aprendizagem apresentada também reforça o porquê da complexidade em realizar mudanças epistemológicas e metodológicas no processo pedagógico em virtude de práticas e crenças cristalizadas. Complementarmente a esse entendimento, os trabalhos encontrados com a temática pesquisada demonstram que não necessariamente o fato de compor campo de preocupações dos pesquisadores leva a transformações das realidades vivenciadas.

Outro entendimento basilar para a compreensão desse estudo diz respeito a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural histórica de González Rey (1997, 2003, 2016, 2017). Somada aos outros dois aspectos citados acima, as discussões suscitadas pela Teoria da Subjetividade vêm oferecer o suporte para o enfrentamento e a

superação de epistemologias e metodologias que reforçam o caráter passivo da aprendizagem.

A Teoria da Subjetividade é aberta, suscetível a novas produções e desenvolvimentos. Ganha relevância e força conceitual à medida em que nos desenvolvemos cultural e historicamente. Esse caráter permite a evolução de conceitos e o desenvolvimento de novas categorias de análise que são possibilitadas com a produção de novas pesquisas.

Essa teoria amplia a concepção de aprendizagem ao reconhecer que ela não está organizada apenas em relação ao conjunto de questões cognitivas ou de memória, mas está orientada para o desenvolvimento de novos sentidos subjetivos que vão sendo produzidos no processo relacional e singular que se estabelece nas relações do cotidiano escolar. (MADEIRA-COELHO; VAZ; KAISER, 2019, p.73)

Levando-se em conta que, uma das dimensões da atuação do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem refere-se ao acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e às discussões acerca das práticas de ensino, considera-se que o conjunto de categorias que fazem parte da Teoria da Subjetividade poderão contribuir para uma nova compreensão sobre esses processos na escola estudada. Isso porque

ao se pensar a aprendizagem nessa perspectiva, ganha luz uma outra ideia de ensino, que se desloca da transmissão de conteúdos para alicerçar bases em uma relação ensino-aprendizagem com foco na dimensão subjetiva da pessoa que está em situação de aprender. (MARTÍNEZ et al., 2020, p.31)

Sentidos subjetivos são a categoria central dessa teoria e representam a unidade simbólico-emocional que emerge em um fluxo contínuo no curso das experiências humanas, individual ou social, no âmbito da cultura e por isso são tidos como a unidade mais elementar, dinâmica e versátil da subjetividade. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63) São eles que definem o que a pessoa sente e gera frente a novas experiências. Destaca-se que ao emergirem novos sentidos subjetivos tem-se um novo tipo de processo humano. No contexto escolar, então, os sentidos subjetivos estão ligados às emoções sobre o vivenciado, memórias, valores, desejos e motivações que, integrados à trama simbólica, possibilitam compreender a existência de registros

singulares diante de uma mesma situação vivenciada (MADEIRA-COELHO; VAZ; KAISER, 2019, p.72), relacionada, no caso, a processos de aprender.

Falar de subjetividade individual e subjetividade social como categorias isoladas não é possível. No desenvolvimento da teoria, elaborou-se

que os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas organizam-se de forma recursiva e simultânea em âmbito social e individual. A ação individual humana sempre acontece dentro de uma rede de processos subjetivos sociais de níveis diferentes (...) não é externa à ação e aos processos imediatos de relação das pessoas, ela **está configurada subjetivamente tanto nas configurações subjetivas sociais dos cenários em que essa ação acontece, quanto nas configurações subjetivas individuais** que caracterizam as diferentes formas individuais de participação nessa ação social. (MITJÁNZ MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.88) **grifo meu**

Ao afirmarem que a ação humana está configurada em ambos os níveis da subjetividade os autores confirmam a indissociação entre social e individual. Mitjans Martínez e González Rey (2017) designam a subjetividade social como sendo processos das representações sociais hegemônicas, os sistemas normativos formais e informais da sociedade, os sistemas discursivos dominantes, a religiosidade e todas as formas de institucionalização. (p.88)

Ao abordarmos a temática da dificuldade de aprendizagem e da atuação das pedagogas que compõem a EEAA de uma escola pública brasileira temos como um dos objetivos observar as expressões da subjetividade social da escola no encaminhamento de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Com isso, pretende-se compreender em que medida o impacto de crenças e valores do grupo coletivo se expressa nas decisões individuais que envolvem a avaliação da necessidade de encaminhamento dos estudantes ao considerarmos que nos processos socialmente produzidos estão implicadas ações de indivíduos e grupos. (MITJÁNZ MARTÍNEZ et al., 2020). Percebe-se, assim a constituição mútua de subjetividade social e individual haja visto que

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 essa 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. (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.91)

Nesse sistema configuracional, no qual compreende-se a subjetividade, todos os conceitos se interrelacionam, são mutuamente constituídos, configuram-se recursivamente, mas não se determinam. Ao ampliar o entendimento da subjetividade para além de fenômeno individual, a Teoria da Subjetividade, permite um salto qualitativo na compreensão dos processos humanos. A indissociabilidade individual e social, como dito anteriormente, é uma característica marcante desse sistema teórico. Por isso, subjetividade individual e social ganham dimensão especial para essa pesquisa.

Outras categorias elaboradas são configurações subjetivas, agente e sujeito. As configurações subjetivas são percebidas como uma formação autogeradora que tem sua gênese no fluxo de sentidos subjetivos que se estabilizam em grupos convergentes. Elas marcam os estados mais estáveis do indivíduo no curso de uma experiência. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.63)

O dinamismo da Teoria da Subjetividade permitiu que o conceito de sujeito fosse avançando conforme ela mesmo foi se desenvolvendo. A definição mais recente traz que o 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. (idem, p.73)

Considerando que em sua ampla maioria as escolas públicas têm como missão descritas em suas propostas pedagógicas a formação de cidadãos críticos, criativos capazes se posicionarem ativamente em sociedade a teoria da subjetividade ao apresentar a aprendizagem como processo de desenvolvimento subjetivo colabora para a expressão do estudante enquanto sujeito. Dessa forma, pode vir a contribuir para o protagonismo estudantil, sua autonomia e personalização da educação.

Isso vai de encontro com as razões definidas por Mitjás-Martínez e González Rey (2017) para o entendimento da aprendizagem escolar como processo subjetivo. Pontua entre outros aspectos que: a) as diversas experiências do estudante estão configuradas subjetivamente e a aprendizagem também aí se configura; b) a forma como

o estudante subjetiva o espaço escolar também precisa ser considerada; c) os aspectos cognitivos e simbólico-emocionais integram-se em uma nova unidade funcional; e d) a implicação pessoal, o caráter ativo, reflexivo e imaginativo do sujeito caracteriza esse processo.

Mitjánz Martínez et al. (2020) sustenta que a importância dessa transformação no entendimento da aprendizagem que acontece na escola ao afirmar que o movimento subjetivo traz possibilidade de mudanças em processo de aprender. Rossato (2009), Rodrigues (2019), Muniz (2015), Bezerra (2019) são alguns exemplos de pesquisas na qual o desenvolvimento subjetivo dos colaboradores puderam ser observados muito em função do processo de pesquisa vivenciado por eles uma vez que,

crianças que passam a ser atendidas de maneira mais singularizada, tendo em vista especificidades de seu funcionamento psicológico, têm se fortalecido em sua autoconfiança e autonomia, produções subjetivas de valor para que elas apareçam como aprendizes competentes e produzam recursos que as levem a ser sujeitos de sua aprendizagem. (MITJÁNZ MARTÍNEZ et al., 2020, p.35)

Por esse motivo, a busca realizada com apoio do repositório da UnB mostra-se relevante uma vez que elenca trabalhos que têm como foco a dificuldade de aprendizagem e a subjetividade. Ademais, traz para o Distrito Federal um alinhamento teórico com a construção do presente estudo.

1.4 REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E SUBJETIVIDADE

A busca no Repositório Institucional da Universidade de Brasília teve como objetivo central mostrar como os trabalhos com aporte da Teoria da Subjetividade têm estudado a temática da dificuldade de aprendizagem. Sua escolha, deve-se ao fato de ser a base de dados mais completa em relação a trabalhos realizados nas escolas brasileiras com essa fundamentação teórica.

Utilizando-se base de dados da BDTD, dessa vez, centramos a busca por dois descritores: dificuldade de aprendizagem e subjetividade. O período de busca foi mantido entre 2011 e 2021. Como resultados foram apresentadas 169 pesquisas sendo

117 dissertações e 52 teses sendo a UnB predominante com 20 trabalhos. Nesse sentido, ao realizarmos a busca privilegiamos os trabalhos apresentados nos programas de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, PPGE-FE, e do Instituto de Psicologia, IP, ambos da UnB, tendo em vista que esses dois programas concentram a ampla maioria de estudos relacionados com a temática abordada.

Do IP, especificamente do programa de Mestrado em Processos de Desenvolvimento e Saúde, são destacados pela busca 04 dissertações entre os anos de 2017 e 2018. A FE apresenta 07 dissertações e 03 teses elaboradas entre 2011 e 2019. Tendo por base as categorias elaboradas para o estudo da Teoria da Subjetividade realizamos uma leitura flutuante dos resumos dos trabalhos selecionados com o objetivo de entender se a categoria da Subjetividade Social tem sido considerada para o estudo da dificuldade de aprendizagem.

Lopes (2017), Barbosa (2017), Schmidt (2018) foram as pesquisas realizadas no Instituto de Psicologia que tiveram como objetivo o estudo a partir da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural histórica. Dessa forma, analisaram as dimensões subjetivas de professores, estudantes e familiares frente às queixas de dificuldades de aprendizagem e ao processo de diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O trabalho de Siebert (2017) discutiu as concepções e práticas de psicólogos escolares e clínicos em relação ao processo educacional de estudantes com TDAH mas não teve como pressuposto teórico a Teoria da Subjetividade da qual utilizou-se apenas a Epistemologia Qualitativa na construção da informação.

Das três teses defendidas na Faculdade de Educação todas apresentam o embasamento teórico-metodológico da Teoria da Subjetividade. Ávila (2013), Medeiros (2018) e Bezerra (2019) defenderam, respectivamente, a relevância da escola da compreensão para o desenvolvimento subjetivo, o entendimento dos processos subjetivos da aprendizagem escolar e a elaboração de um novo modelo teórico para a avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem.

Com ênfase na compreensão da emergência do sujeito, Ávila (2013) parte das ideias de Edgar Morin sobre a escola da compreensão para o desenvolvimento subjetivo. Em seu percurso realiza dois estudos de caso, o primeiro com um músico e o segundo com um produtor de cinema, nos quais se utiliza de instrumentos diversos para a construção da informação. Divide seu modelo teórico nos seguintes aspectos: a mobilização do sujeito na ação de aprender, a não aceitação passiva de não e o enfrentamento das dificuldades, assunção de desafios, desenvolvimento da capacidade

reflexiva e a constituição das configurações subjetivas de aprendizagem. Essas dimensões possibilitaram gerar a inteligibilidade de que a escola da compreensão⁷ favoreceu a aprendizagem e o desenvolvimento subjetivo.

Por sua vez, Medeiros (2018) analisa os processos subjetivos envolvidos na Educação Matemática. Ressalta a relação hegemônica com os quais os conceitos e as dificuldades de aprendizagem matemática são prioritariamente associados aos processos cognitivos onde as análises científicas desconsideram os aspectos subjetivos envolvidos na aprendizagem da matemática. Realizada em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, com três crianças, a pesquisadora utiliza instrumentos metodológicos com o aporte da Epistemologia Qualitativa e consegue, em seu percurso, demonstrar a superação da insegurança e a promoção do desenvolvimento de novas configurações subjetivas no aprendizado da matemática.

Bezerra (2019) propõe ampliar e aprofundar a atuação do psicólogo escolar. Traz como alternativa ao paradigma tradicional uma nova perspectiva de avaliação psicológica na aproximação entre avaliação e pesquisa. Reforça o caráter criativo do psicólogo nesse processo e defende a criação de um modelo de Avaliação Psicológica concebido em uma avaliação investigativa do processo de desenvolvimento subjetivo da criança. Em sua construção apresenta dois estudos de caso, Flora e Gabriel, para auxiliar na compreensão de como a aprendizagem está subjetivamente configurada. A discussão realizada acerca de como a dificuldade de aprendizagem é compreendida no contexto escolar traz o olhar para a categoria da subjetividade social da escola. Por fim, a autora colabora com a apresentação de uma nova forma de atuação que pode compreender, ao meu ver, não apenas a atuação de psicólogos escolares como também dos pedagogos integrantes das equipes por meio da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa.

As sete dissertações de mestrado apresentadas ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília a partir da busca realizada foram apresentadas entre os anos de 2011 e 2017. Os trabalhos de Morbach (2012) e Rocha (2016) não farão parte da análise por não utilizarem a Teoria da Subjetividade nem os pressupostos da Epistemologia Qualitativa desenvolvidos por González Rey.

⁷Ideia defendida por Edgar Morin como escola da vida, em que a literatura, a música, o cinema, a psicologia e a filosofia deveriam convergir-se para tornarem-se escolas da compreensão.

O trabalho de Sousa (2017) é voltado para a prática da Terapia Ocupacional em sua interface com a Teoria da Subjetividade. Por ser desenvolvido em dois ambientes, um voltado a prática terapêutica ligado à Secretaria de Saúde e outro a escola frequentada pelos participantes, traz uma contribuição relevante ao evidenciar que para além das questões orgânicas a percepção da implicação das relações sociais e dos espaços comunicativos no ambiente escolar como fundamentais para o desenvolvimento subjetivo.

Batista (2011) desenvolveu sua pesquisa acompanhando duas crianças em processo de investigação de deficiência intelectual. Discute o caminho que leva a invisibilidade do estudante a partir do seu diagnóstico que o leva a uma condição de inferioridade e busca voltar o olhar para esse sujeito a partir de uma intervenção prática. Para tanto, se apresenta articulação teórica entre aportes de Alfred Adler, Lev Vigotski e González Rey.

Bezerra (2014) critica a predominância da concepção de dificuldade de aprendizagem reduzida a aspectos biológico-cognitivista pelo fato omitir os demais aspectos que englobam o processo de aprender. Nesse sentido, propõe, com a realização de dois estudos de caso, a compreensão de como a aprendizagem é configurada subjetivamente por alunos com queixas de dificuldades de aprendizagem. Assim, o estudo do processo de produção intelectual desses estudantes possibilitou demonstrar que não há um padrão para a origem da dificuldade evidenciando a subjetividade das operações intelectuais.

No mesmo ano, Sá (2014), traz, com sua pesquisa, uma reflexão acerca da subjetividade social de professoras na relação com a necessidade de diagnósticos para a prática pedagógica. Discute a institucionalização escolar como produtora de diagnósticos de transtornos e dificuldades de aprendizagem e parte daí para analisar os aspectos que caracterizam a escola como espaço de produção subjetiva.

No que diz respeito à pesquisa com pedagogos que compõem o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, apenas o trabalho de Silva (2013) foi identificado na busca. Nele, a autora trabalha com a temática da criatividade tal como concebida por Mitjans Martínez com fundamento na Teoria da Subjetividade. Realiza estudo de caso com três pedagogas do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e destaca a criatividade como recurso importante para o trabalho destes profissionais que atuam nos serviços de apoio. Apresentou como resultado que a criatividade é pouco

explorada nas diferentes áreas de atuação das pedagogas fruto de entraves subjetivos individuais ou decorrentes da subjetividade social da escola.

Ampliando o campo de busca de trabalhos realizados no Instituto de Psicologia encontramos mais recentemente os trabalhos de Chaves (2019), Santos (2020), Lima (2021) e Silva (2022) também tiveram como arcabouço teórico a Teoria da Subjetividade.

Em seu estudo, Chaves (2019), utiliza, de modo especial, a contribuição de Vigotski sobre a defectologia para compreender como se dá o processo de mobilização de processos subjetivos de aprendizagem escolar a partir do desenvolvimento subjetivo de alunos com deficiência intelectual. Com seu trabalho, ganha destaque a forma como as relações favorecem a emergência do sujeito em um contexto dialógico. Ao abordar a temática da deficiência intelectual, faz uma revisão das produções científicas e traça um panorama da inclusão escolar no contexto brasileiro. De maneira particular, faz uma análise da construção social da deficiência, apresentando novas perspectivas para a aprendizagem desses estudantes tendo a Teoria da Subjetividade uma possibilidade de compreensão do desenvolvimento subjetivo.

Já Santos (2020) propõe o estudo da configuração subjetiva de jovens estudantes e suas experiências com a utilização de novas tecnologias na aprendizagem. O estudo tem com um de seus desdobramentos possibilitar a diversificação de políticas educacionais frente ao ensino institucionalizado favorecendo o protagonismo estudantil. Em seu trabalho ganha destaque a nova ecologia de aprendizagem que concebe a aprendizagem como desenvolvimento ao longo do tempo e em diferentes contextos.

Após essa explanação sobre os trabalhos pesquisados cabe dizer que, especificamente sobre a atuação de pedagogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, podemos verificar uma linha tênue de atuação entre a justificativa da medicalização ou a centralidade do diagnóstico que permeiam a subjetividade social da escola e reforçam entraves na prática pedagógica como nova possibilidades para o desenvolvimento do serviço.

Assim, a relevância da pesquisa atual é justificada pela possibilidade de apresentar uma atuação aos pedagogos voltada para o trabalho com a subjetividade social da escola e para o reconhecimento da necessidade de entendimento da aprendizagem escolar como um processo subjetivo no qual as emoções se integram aos aspectos cognitivos. Nesse contexto, a temática do próximo capítulo consiste em apresentar reflexões acerca dos caminhos que levaram a elaboração do conceito da subjetividade

social e da emergência do sujeito e de como o entendimento das configurações subjetivas individuais se inter relacionam com as ações do coletivo escolar.

CAPÍTULO 2 – SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA – DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Ao escrever sobre a subjetividade social, categoria teórica da Teoria da Subjetividade numa perspectiva cultural histórica, temática central deste capítulo, requer compreender como o social se integra à produção subjetiva do indivíduo. Nesse contexto, o entendimento da diversidade dos processos subjetivos sociais que compartilhamos também serve de base para a compreensão dos processos subjetivos que participam e constituem o cotidiano escolar.

Dessa forma, esse capítulo teórico, assume uma centralidade nesse estudo uma vez que as reflexões aqui suscitadas comporão a base para a construção interpretativa realizada com as informações produzidas no decorrer da pesquisa.

Partindo dessas premissas apresento, inicialmente, algumas considerações que levaram a elaboração do conceito de Subjetividade Social para, posteriormente, apresentar reflexões e possibilidades sobre os processos subjetivos sociais na aprendizagem escolar dando especial atenção a emergência do sujeito no contexto de atuação da Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem nas escolas públicas do Distrito Federal.

2.1 O SOCIAL E A SUBJETIVIDADE SOCIAL

Tendo como meta a apresentação de reflexões acerca da subjetividade social, vale destacar alguns antecedentes sobre o estudo do social em psicologia, que revelam o desafio apresentado com uma nova perspectiva de compreensão que se apresenta com os estudos da subjetividade. González Rey (2012) sinaliza marcos teóricos distintos que confluíram com a objetificação do social: o marco teórico comportamental, a psicanálise e a fisiologia marxista. Em sua análise, aponta o social para a teoria comportamental como influência externa na qual behaviorismo e a psicologia experimental voltavam-se para a unidade estímulo-resposta. Essa cientificidade pretendida foi caracterizada por um culto ao empírico que “terminou transformando as variáveis independentes em causas do comportamento” (p.170) Por sua vez, a psicanálise também não se ateve a um aprofundamento epistemológico-metodológico partindo de

referenciais na biologia e na medicina para explicar os fenômenos humanos e por consequência desconsiderando a participação da cultura nesses processos.

Já a psicologia cultural-histórica, muito em virtude do contexto em que emergiu, ficou limitada por certo tempo a questões ideológicas institucionais que marginalizou o idealismo marxista em função de uma representação instrumental que com a neurofisiologia “exerceram um peso maior sobre o caráter materialista da psique humana, materialismo que naquele momento se associou com a atividade nervosa superior como determinante essencial dos processos psicológicos.”(GONZÁLEZ REY, 2012, p.173) Contrapondo-se a noção fisiologista da psique, Kornilov defendia o conceito de reflexo em sua proposta de reactologia. Uma diferença essencial consiste na mudança do estudo da psique como “reflexo do mundo e não como produto da atividade fisiológica do sistema nervoso superior.”(idem, p.173) A elaboração feita por Kornilov esteve na base da teoria da atividade de Leontiev. Pensadores como Vigotski, Rubinstein e Luria, também contribuíram para uma redefinição do social na psicologia.

Criada sob uma base marxista, a psicologia soviética teve em seu curso a preocupação com a criação de um novo homem de acordo com a necessidade política e ideológica daquela época. Contudo, ao falar do processo de constituição do humano na perspectiva histórico-cultural no que se refere aos aspectos da cultura e da sua constituição no processo de desenvolvimento humano as contribuições de Vigotski apresentam-se como as que mais tiveram repercussão no ocidente, dentre os autores soviéticos, mesmo com todo processo de marginalização sofrido pela sua obra durante o regime stalinista o que de fato prejudicou a difusão de conceitos centrais de seu pensamento. González Rey afirma que ao assumir a base marxista essa psicologia “encontra na dialética e na representação de homem, feita por Marx, as ferramentas fundamentais para uma transformação profunda da psicologia, que lhes permite, pela primeira vez no contexto da psicologia da sua época, compreender o social como parte constituinte da psique humana.” (2012, p.24) O entendimento da cultura como parte constitutiva do desenvolvimento das funções psíquicas superiores mostrou-se como alternativa as discussões existentes na época que contribuíram para a hegemonia da psicologia em um caráter técnico experimental.

Vista sob a ótica instrumentalista, as experiências humanas eram concebidas como capacidades inatas, reflexos e comportamentos observáveis. Ou seja, a psicologia impregnada pelas características positivistas do fazer científico, em determinado momento anulou as possibilidades do desenvolvimento no encontro com o

outro, preocupando-se exclusivamente com aspectos objetivos e desconsiderando as implicações da subjetividade na constituição social e individual. Depreende-se daí a noção do senso comum de que a subjetividade estaria relacionada somente a questões da ordem do psiquismo individual, do subjetivismo, ou o que Campolina (2012) chamou de “mundo interno” quando afirmou que “essa dicotomia foi tomada como natural e universal predominando no pensamento psicológico até muito recentemente. Desse modo, tal formulação acabou gerando representações dos processos psicológicos delimitados a partir do espaço do indivíduo”. (p. 92)

Ao avançar na compreensão do processo de desenvolvimento como sistêmico, complexo, concebe-se as unidades psicológicas dinâmicas e constituídas na história e na cultura. Diferentemente do entendimento de interiorização e refração, conceitos que estabelecem uma relação de dependência da psique em relação com o social, como se as ações individuais fossem reflexo de situações no meio e não por ele constituídos. Também a ideia de reflexo, como afirma González Rey, que é um dos princípios que durante muito tempo foi considerado fundador da psicologia soviética (2012, p.25) é superada pela recursividade dialética dos processos psíquicos e do social.

Esse giro levou a uma reflexão qualitativamente diferenciada da psique. Por isso, a mudança qualitativa da compreensão da obra de Vigotski em relação ao entendimento da psique e do social centra-se na compreensão da recursividade dessa relação, haja visto que “a psique está configurada socialmente e, ao mesmo tempo, é constituinte do social dentro do processo em que se configura.” (idem, p.32). Na mesma linha, Campolina et al. (2019) reforçam a impossibilidade de compreender teoricamente os comportamentos como reflexos ou consequências diretas do social. Não há uma linearidade possível quanto a isso até mesmo porque “o indivíduo, em sua condição singular, expressa a singularidade do social constituído como vivências históricas e culturais que são diferenciados e contraditórios em todos os espaços sociais de relação e de convivência”. (p. 181)

Assim, a maneira pela qual o social foi compreendido pela teoria histórico-cultural foi redefinida. A esse respeito, González Rey, em sua leitura, sinaliza pontos de aproximação nas obras de Vigotski e Rubinstein destacando:

- “Dissolução da representação da psique humana como uma entidade individual e interna.

- Representação da psique como um sistema complexo cujas formas de organização não excluem o caráter processual e dinâmico do sistema como um todo.
- Superação de um conjunto de dicotomias que historicamente tinham caracterizado o desenvolvimento da psicologia, tais como as dicotomias consciente-inconsciente, afetivo cognitivo, social-individual etc.
- Relação entre a psique e a ação humana, que alcançou seu mais alto nível de expressão no princípio da unidade da consciência e da atividade em Rubinstein e no conceito de sentido em Vigotski.” (2012, p.24)

González Rey desenvolveu seu trabalho considerando o indivíduo como produtor de subjetividades e, assim, implicado na relação consigo mesmo, com o outro e com os espaços onde vive. Da mesma forma, aspectos como o período em que viveu na União Soviética para a realização de sua pesquisa de doutorado, o que fez com que se aproximasse de trabalhos de outros autores soviéticos como Bozhovich e Lomov, e sua participação no movimento da psicologia crítica da América Latina também foram fontes de inspiração à Teoria da Subjetividade. Nesse período, podemos dizer que González Rey além de fazer teoria, viveu a teoria. Esse intenso momento de produção intelectual repercutiu em sua peculiar leitura de mundo.

Nesse esforço reflexivo para mostrar o caminho que levou González Rey a elaboração da categoria da subjetividade social e da Teoria da Subjetividade como um todo, ganha destaque também a categoria de sentido desenvolvido por Vigotski. Ao representar a psique humana na sua complexidade, este autor chega a definição de que o sentido não se relaciona a partir de influências externas quando, em suma, é fruto de processos representativos de “um sistema de sentidos” e sua elaboração sobre a psique enquanto produção singular que “rompe definitivamente com a dicotomia social/individualidade.” (GONZÁLEZ REY, 2012, p.51) Esses pontos convergentes assinalados por González Rey inspiraram-no a pensar a Teoria da Subjetividade articulando epistemologia, teoria e metodologia e avançando na compreensão da capacidade geradora da psique.

2.2 AVANÇANDO SOBRE ESTUDOS DOS PROCESSOS SUBJETIVOS SOCIAIS NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

Pensando na estrutura da composição das equipes gestoras da rede educacional pública do Distrito Federal tem-se as seguintes funções: Direção, vice direção, secretaria escolar, supervisão pedagógica e supervisão administrativa. Em sua ampla maioria os servidores que exercem os cargos de direção e vice são eleitos diretamente em processo de gestão democrática no qual a comunidade escolar vota e escolhe. Nas unidades onde por motivos como falta de chapas inscritas ou quórum de eleitores menor que o previsto, os gestores são indicados pelos coordenadores regionais de ensino. Assim, podemos dizer que as configurações subjetivas de uma equipe gestora é singularizada por questões diversas que vão desde as possibilidades que os levaram a assumirem o comando de determinada unidade escolar como também pela própria constituição subjetiva de cada um desses servidores.

As escolhas realizadas pela gestão escolar na condução das atividades da escola podem demonstrar sua preocupação ou não com o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Mergulhados em demandas burocráticas, em responder requisições administrativas acabam por não priorizar as questões pedagógicas. Esse desequilíbrio na articulação entre pedagógico e administrativo podem gerar nos profissionais impressões de que a escola é fragmentada e isso, de alguma forma, se expressar nos serviços ofertados.

A lógica configuracional expressa-se como uma teia onde as pessoas que fazem parte de um grupo transitam por outros grupos dentro do próprio espaço escolar e também por grupos externos ao âmbito profissional e, nesses contextos, constituem-se mutuamente. O processo de gestão escolar frequentemente divide-se nos seguintes aspectos: gerenciamento de pessoas, de recursos materiais e financeiros. A relação entre os profissionais e os grupos que se formam, os tensionamentos realçados na convivência e a história da instituição são aspectos a serem observados.

A coordenação pedagógica vista como espaço privilegiado de formação continuada do professor, pode transformar o trabalho educativo. Dessa forma, discutir o trabalho pedagógico em uma instituição escolar envolve a cultura da colaboração, tendo como premissa a participação coletiva de todos os seus atores, que devem elaborar, discutir, executar, construir, implementar e avaliar instrumentos diversos, do planejamento à avaliação, em coletividade. Tal coletividade, porém, não pode significar a anulação da individualidade de cada integrante desse grupo.

Considerando que “os processos socialmente instituídos são processos gerados socialmente, mas que implicam a ação subjetivamente comprometida de

indivíduos, grupos e instituições” (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p.88) a atuação do pedagogo pode possibilitar a geração de sentidos subjetivos nos docentes a partir do trabalho exercido na coordenação. Nesse contexto, pensamos ser a coordenação pedagógica o espaço privilegiado para a organização do trabalho pedagógico e a formação continuada. A utilização desse espaço articulado a proposta pedagógica da escola aproxima a concretização de práticas emancipatórias que podem repercutir no trabalho coletivo e na aprendizagem.

Atentando para a necessidade de apropriação da coordenação como espaço de formação docente, é necessário que cada profissional tenha consciência da importância de mudança da sua práxis. Que reflitam sobre suas ações no âmbito da escola, pois sabendo que a docência é uma atividade individual que se mostra contraditória, visto que se desenvolve em um espaço onde ações colaborativas predominam. É numa perspectiva de formação crítico- reflexiva, de cultura colaborativa, de trabalho coletivo e solidário que a formação continuada é projetada.

Indo além, podemos afirmar o espaço-tempo da coordenação pedagógica como gênese da subjetividade social da escola onde entrelaçam-se tensões administrativas, pedagógicas, individuais e coletivas que reverberam pela instituição. Logo, mudanças em processos subjetivos sociais dentro do ambiente escolar requer atuação nesse espaço, do micro ao macro.

Assim, a percepção docente a respeito da utilização desse espaço de forma efetiva pode ser melhor sentida na instituição escolar com a atuação articulada entre coordenadores e EEAA na criação de espaços e momentos favorecedores para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas e a formação continuada dos docentes.

Ao refletir sobre a subjetividade social no ambiente escolar remontamos sobre aspectos e características próprias que envolvem a realidade da escola ao considerar que a subjetividade social pode ser compreendida como “a forma pela qual essas múltiplas configurações de espaços sociais e ordens diferentes se configuram subjetivamente em cada espaço social concreto, em seus processos constituintes e nos indivíduos que interatuam nesses espaços.” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.83) Por isso, estudar sobre aspectos que podem impactar a aprendizagem escolar tendo como aporte teórico a Teoria da Subjetividade requer necessariamente o conhecimento da instituição, da sua história e constituição bem como das pessoas que dela fazem parte.

A forma como a escola se organiza e as relações ali estabelecidas podem fazer emergir nos indivíduos que dela fazem parte sentidos subjetivos diversos uma vez que cada um compartilha, fora do ambiente escolar, de outros grupos sociais com subjetividades sociais distintas representando um dos aspectos do valor heurístico da subjetividade social como assinalado na afirmação de Mitjans Martínez e González Rey

“um aspecto importante do valor heurístico da categoria subjetividade social é a presença dos processos e configurações dominantes de uma sociedade concreta em todos os espaços sociais e institucionais dessa sociedade de forma altamente diferenciada e por meio dos sentidos e configurações subjetivas singulares desses espaços e daqueles que atuam nesses espaços sociais.” (2017, p. 89)

Sabendo disso, é possível compreender que: são múltiplas as situações a serem consideradas no processo de ensino-aprendizagem; as tensões vivenciadas na subjetividade social da escola podem favorecer ou não a emergência de sentidos subjetivos nos indivíduos que dela fazem parte; grupos sociais diversificados dentro do ambiente escolar podem afetar ou serem afetados por mudanças ou tensões vivenciadas pela subjetividade social da escola em um sentido mais amplo; a emergência de sujeitos podem ser percebidas e/ou favorecidas.

A complexidade desse estudo, porém, consta na percepção de como as pedagogas da EEAA singularizam e se afetam pela subjetividade social da escola no que concerne, especificamente, ao encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e de como sua atuação podem levar o grupo a realizar mudanças na forma de compreensão do processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, podem ser frutos de estudo a configuração subjetiva da equipe gestora e a configuração subjetiva dos docentes e como essas individualidades se expressam na coletividade.

Considerando que na escola estão presentes diversos espaços pedagógicos e/ou administrativos como supervisão, coordenação, orientação educacional, equipes de apoio, nos quais trabalham professores, técnicos administrativos, servidores terceirizados podemos entender que processos subjetivos sociais diversos também estão constituídos dando uma ampla possibilidade de investigação. Alunos e comunidade não podem ser desconsiderados quando do processo de investigação que compõem a subjetividade social

da escola. Dessa forma, poderíamos considerar que a subjetividade social de uma escola é constituída por múltiplas configurações subjetivas de grupos menores.

Logo, considerar que a atuação da EEAA, nesse contexto, pode favorecer a produção de sentidos subjetivos junto ao grupo docente marca uma nova possibilidade de atuação. Assim, o conceito de subjetividade social ganha especial relevância para o trabalho do pedagogo na perspectiva teórica da subjetividade uma vez que na relação com os docentes no espaço da coordenação pedagógica que o pedagogo tem a possibilidade de consolidar sua atuação com vistas à formação continuada e à modificação de crenças que desconsideram a singularidade da aprendizagem. Por isso, apresento a seguir aspectos relacionados a esse sistema configuracional enfatizando que a subjetividade social da escola não é a acumulação de subjetividades.

Pelo que foi demonstrado, parece-nos que a atuação do pedagogo da EEAA na perspectiva da subjetividade e o espaço tempo da coordenação pedagógica podem colaborar significativamente para a ocorrência de mudanças do trabalho coletivo uma vez que a formação continuada produz um movimento contínuo de reconstrução pessoal e profissional. Sua atuação, por conseguinte, pode favorecer a emergência de agentes e sujeitos no contexto escolar. Profissionais comprometidos em um processo de constante reflexividade.

2.3 A EMERGÊNCIA DO SUJEITO

Pensar os processos constituintes da subjetividade social da escola que impactam no trabalho desenvolvido pela EEAA da escola e como sua atuação pode propiciar a emergência de indivíduos que possam se expressar como agentes ou sujeitos é a temática central deste tópico.

Logo, é intenção refletir sobre como as questões coletivas da escola são subjetivadas pelos indivíduos, de modo a demonstrar a emergência, ou não, de sujeitos ou agentes capazes de romper com paradigmas hegemônicos de aprendizagem e, por consequência, ir além das justificativas comumente empregadas para encaminhar estudantes com processos de aprendizagens diferenciados aos serviços de apoio. A esse respeito, Mitjans Martínez (2020) citando González Rey (2016) pontua que “todos os sistemas humanos geram padrões sociais normativos contra os quais só a aparição do sujeito e suas produções subjetivas podem forjar novos caminhos”.(p.54) A

proximidade da relação entre o trabalho com a subjetividade social e a atuação ativa dos indivíduos nesses espaços sociais normativos pode ser evidenciada quando consideramos o contexto escolar.

A escola, como espaço produtor de sentidos subjetivos diversos, revela-se como espaço social singular à medida que se constitui no entrelaçamento de configurações subjetivas individuais juntamente com os processos históricos e culturais. Campolina (2012) ressalta que “na escola, estão constituídos e se produzem significados e sentidos subjetivos que constituem a realidade concreta da vida social e as próprias subjetividades individuais daqueles que dividem o mesmo espaço, funcionando como um processo recursivo, contraditório e ambíguo”.(p.100) Desse modo, é possível dizer que as tensões vivenciadas em outros espaços sociais também são vivenciadas na escola. Esse espaço, socialmente instituído, evidencia características e concepções individuais que podem se contrapor entre si. Com um objetivo em comum o convívio dos diferentes mostra-se desafiador. Penso que mais que a coletividade se sobrepondo às vontades individuais, o desafio consiste em fazer com que o coletivo não anule as individualidades por isso seu funcionamento recursivo, contraditório e ambíguo.

Mitjans Martínez e González Rey (2017) afirmam que “toda escola assume um discurso hegemônico sobre suas diferentes práticas”(p.89), assim, no que diz respeito aos estudantes com dificuldades de aprendizagem pode-se perceber que o crescente discurso patologizante que domina os discursos na sociedade também impregnam as ações dos profissionais na escola. Mais adiante os autores ressaltam que

“a subjetividade social da escola organiza-se no devir de suas atividades cotidianas, nas formas de relação entre os professores, no funcionamento da organização escolar, no comportamento da comunidade em que a escola está inserida, nos diferentes grupos de alunos e suas formas de integração, em seu caráter de pública ou privada, nas relações professores-alunos, na relação escola-família dos alunos etc.” (idem, p. 90)

Portanto, cabe dizer que assim como afirma Campolina (2012) que o estudo da subjetividade social no ambiente escolar pode gerar inteligibilidade sobre questões que afetam o trabalho pedagógico no que diz respeito a forma como os docentes, em suas relações, enxergam a necessidade de encaminhar ou não um aluno para atendimento especializado em virtude de supostas dificuldades de aprendizagem.

Entender a forma como a dificuldade de aprendizagem está configurada na subjetividade social da escola, revelada na investigação com aporte da Teoria da Subjetividade, pode dar pistas de como padrões hegemônicos participam das concepções individuais e atravessam o cotidiano escolar. Daí surge a necessidade de favorecer a emergência de profissionais comprometidos, ativos e implicados como perspectivas que considerem os processos subjetivos no processo de aprendizagem.

CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE ENCAMINHAMENTO DOS ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA SEEDF

O presente capítulo propõe discutir como ocorre o processo de encaminhamento dos estudantes com Dificuldades de Aprendizagem nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. Para isso, trata de pontos que estão diretamente ligados a esse processo, como o percurso que levou a constituição das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem e a Orientação Pedagógica que direciona a atuação desse serviço. Também são apresentados o fluxo do encaminhamento e as ações interventivas previstas para o trabalho com as queixas escolares. Os dados referentes a atual composição das Equipes na SEEDF são apresentados na parte final deste capítulo a fim de caracterizarmos numericamente o atual panorama desse serviço.

3.1 PERCURSO HISTÓRICO DO SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM E SUA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A EEAA é um serviço de apoio multidisciplinar cuja atuação tem como objetivo promover por meio de ações preventivas e interventivas a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem.

É fruto de muita luta de seus profissionais e está presente na rede pública do DF desde 1968, quando foi criado o então serviço de Atendimento Psicopedagógico na Escola Parque 307/308 Sul. Em 1971, foi transferido para o COMPP – Centro de Orientação Médico Psicopedagógico. Três anos mais tarde é criada a primeira Equipe de Diagnóstico/Avaliação Psicopedagógica do Ensino Especial.

Apenas na década de 80 é instituído o Atendimento Psicopedagógico para toda rede pública de ensino do Distrito Federal após observarem existir

um aumento na demanda dos alunos encaminhados com histórico de fracasso escolar ou queixa de dificuldade de aprendizagem, que estavam matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Séries/Anos Iniciais.” (DISTRITO FEDERAL, 2010 p.18)

A década de 90 apresenta avanços importantes como resultado de estudos realizados com esses profissionais que acabam por reconhecer a

necessidade de um trabalho especialmente focado nos professores e na equipe escolar, de forma a permitir a construção de espaços de discussão sobre pontos fundamentais como: concepções sobre processos de desenvolvimento e de aprendizagem humanos, estratégias diferenciadas de ensino e enfoques em ações coletivas e relacionais.(idem, p.20)

Esse serviço passou por importantes mudanças durante o ano de 2008 quando a Secretaria de Educação e diversos representantes de diferentes instâncias da SEDF em conjunto com instituições como o SINPRO-DF (Sindicato dos Professores do Distrito Federal), UNB (Universidade de Brasília) formularam, reorganizaram e oficializaram o campo de atuação de pedagogos e psicólogos escolares normatizando esse serviço e denominando-o como Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem com a publicação no Diário Oficial do Distrito Federal da Portaria nº 254, de 12 de dezembro de 2008.

A publicação dessa Portaria foi um marco significativo, pois

promoveu também o fortalecimento e o aprofundamento teórico-conceitual das atividades das EEAA, na medida em que ampliou os seus objetivos de atuação e reconheceu ser imprescindível a gradativa universalização da oferta do serviço, para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 14)

Em sua fundamentação teórica, é apresentada a evolução das concepções sobre desenvolvimento humano. Ressalta o comportamentalismo e o organicismo como modelos de atuação psicológica e pedagógica que predominaram no século XX. Destaca a resignificação das concepções sobre os processos de desenvolvimento e da aprendizagem que levaram a uma compreensão do desenvolvimento humano em uma perspectiva de curso de vida. Como conclusão, afirma que "com a evolução das perspectivas teóricas, compreende-se o ser humano como um ser ativo, que age sobre o mundo e que, por meio das relações sociais, transforma suas ações internamente." (Distrito-Federal, 2010, p.56)

Sabendo que houve avanços, mas acima de tudo reconhecendo a sua insuficiência para explicar as práticas estabelecidas no interior da escola é que se mostra

relevante entender como se dá o processo de encaminhamento dos alunos com queixas escolares ao serviço da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Isso porque as concepções que dão a base do trabalho desenvolvido por pedagogos, psicólogos e professores podem explicar a ação desses profissionais no encaminhamento ou não do aluno que se mostra diferente no seu percurso educacional. Logo,

para a reestruturação dos sistemas de ensino, seria necessário que, além das redefinições das diretrizes que constituem as políticas educacionais, houvesse também uma ressignificação das concepções que sustentam as práticas dos profissionais que compõem a instituição educacional, bem como das relações estabelecidas naquele contexto. Portanto, considera-se que a construção de uma cultura de sucesso escolar está irremediavelmente relacionada à adoção de concepções de desenvolvimento e de aprendizagem que promovam o desaparego às estruturas defasadas e cristalizadas que, até então, orientaram as práticas e os processos educativos na escola. (MARINHO-ARAÚJO, 2007)

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal, o SEAA, conta desde o ano de 2010 com a Orientação Pedagógica⁸ (OP). Tal documento destaca-se por ser uma construção coletiva entre os profissionais que compõem o serviço. Essa nova diretriz reafirma os objetivos de avanço na qualidade educacional por meio de ações nos três níveis: institucional, preventivo e interventivo.

Mesmo encarando o avanço proposto por essa nova orientação ainda não estão expressos em sua fundamentação epistemológica, teórica e metodológica os princípios desenvolvidos pela Teoria da Subjetividade. Essa ausência denota a urgência de uma atualização. A contribuição dos trabalhos desenvolvidos a partir da subjetividade podem ser o caminho para a construção da cultura de sucesso escolar como a defendida, anteriormente, por Marinho-Araújo na qual o protagonismo do estudante no seu processo de aprender, sua implicação pessoal, e a unidade entre aspectos individuais e sociais que caracterizam os processos humanos são centrais.

Seguindo esse raciocínio, Madeira-Coelho, Vaz e Kaiser (2019) sustentam que essa virada epistemológica ganha centralidade para o conjunto de aspectos que orientam os processos educacionais. Segundo elas a Teoria da Subjetividade em uma representação cultural-histórica proposta por González Rey (2004, 2007, 2014) e Mitjans

⁸ No decorrer da realização da pesquisa tomamos conhecimento de que há um grupo trabalhando na elaboração de um novo documento orientador do trabalho das EEAA mas que ainda não foi publicizado.

Martínez e González Rey (2017) organiza-se como uma complexa rede de conceitos teóricos que assume esse giro epistemológico. (2019, p. 70)

Ao abordar a perspectiva histórico-cultural, a OP, destaca as contribuições de Leontiev, Luria e Vigotski. Essa abordagem inaugura a relação dos aspectos culturais e históricos ao desenvolvimento dos processos psicológicos. O conceito de mediação e internalização são realçados. Já o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal⁹ é apresentado como uma das principais contribuições para o processo de ensino e aprendizagem.

Apresenta-se, assim, a concepção de homem elaborada por Barbosa (2008) para a qual o homem se desenvolve por meio de uma interação ativa, dinâmica e constante entre fatores internos e externos a ele, construindo-se histórica e subjetivamente, mediante interações com o meio, e, principalmente, com as outras pessoas. De fato, trazer a perspectiva histórico-cultural para aprofundar a fundamentação teórica desse documento orientador representa um importante ganho para a atuação do SEAA. Contudo, a defasagem conceitual prejudica-o enquanto guia profissional. Hoje, passados mais de uma década desde a sua elaboração, nenhuma revisão se tornou pública e conceitos vigotskianos importantes como *perezhivanie* e situação social de desenvolvimento continuam desconhecidos de parte dos profissionais assim como outros autores soviéticos. Do mesmo modo, o documento estático não acompanha os avanços teóricos já consolidados da Teoria da Subjetividade.

A OP também define o perfil dos profissionais que fazem parte desse serviço tanto psicólogos quanto pedagogos. O caráter multidisciplinar da composição reforça, segundo os autores, o desejo de uma avaliação holística do estudante capaz de ampliar o entendimento de aprendizagem que integre conteúdos as suas outras experiências estando em consonância, segundo seus autores, com recomendações do Ministério da Educação que indicam que os processos avaliativos

devam objetivar a identificação das barreiras que estejam dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões e variáveis, entre elas: a) as que incidem na aprendizagem - com cunho individual; (b) as que incidem no ensino – como as condições da escola e da prática docente; (c) as que inspiram diretrizes gerais da educação; e (d) as relações que se estabelecem entre todas elas. (DISTRITO-FEDERAL, 2010, p. 67)

⁹ Prestes (2011) defende que a tradução correta desse conceito é Zona de Desenvolvimento Iminente. Mantivemos o termo ZDP conforme consta na OP, reforçando a necessidade de sua atualização.

Essas observações fundamentam a atuação das EEAA no Distrito federal nas seguintes dimensões: Mapeamento Institucional das instituições educacionais voltado a análise do trabalho desenvolvido na escola englobando todo o ambiente educacional e relacionado a proposta de atuação da EEAA em uma perspectiva preventiva e institucional; Assessoria ao trabalho coletivo dos professores que visa auxiliar na conscientização dos processos educativos coletivamente; e Acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem que está relacionada às discussões acerca das práticas de ensino e a intervenção nas situações de queixa escolar. Tais dimensões foram baseadas nos trabalhos de Marinho-Araújo e Almeida (2005) e no modelo interventivo das queixas escolares de Neves (2003, 2009) e é ancorado na perspectiva da avaliação mediada.

Como já frisado anteriormente, a falta de atualização dessa orientação enfraquece a possibilidade de atuação das EEAA. Nesse sentido, o modelo teórico de avaliação proposto por Bezerra (2019) poderia representar significativo avanço para o trabalho desenvolvido tanto por pedagogos quanto por psicólogos escolares no Distrito Federal a medida que

defende que o processo de investigação e avaliação das dificuldades de aprendizagem em sua dimensão subjetiva assume uma abordagem qualitativa, construtiva, singular, processual e interativa e segue por definição os princípios norteadores da Epistemologia Qualitativa. (p.199)

Inúmeras são as pesquisas¹⁰ acerca da função e atuação dos psicólogos escolares pertencentes à EEAA, sendo exemplificadas pelos estudos realizados por Freitas, 2017; Silva, 2015; Nunes, 2016; Veloso, 2015; Cavalcante, 2015; Penna-Moreira, 2007. As atribuições dos pedagogos nessas equipes, contudo, carecem de estudos aprofundados. Silva e Marinho-Araujo (2017) fizeram um estudo aprofundado da literatura concernente às concepções e práticas dos psicólogos escolares que atuam na rede pública de ensino brasileira. Publicações oficiais da SEDF em conjunto com as versões da OP de 1992, 1994, 2006 e 2010 foram examinadas com vistas à verificação dos avanços históricos nesses documentos normativos. Como resultado concluíram que

¹⁰ Essas pesquisas não fazem parte do estado do conhecimento por se tratar de estudos voltados a atuação dos psicólogos escolares.

tais documentos contribuíram para a ressignificação de concepções e mudanças na atuação profissional.

Apesar de não podermos generalizar os resultados apresentados pelas autoras em relação às transformações ocorridas com os psicólogos escolares da SEDF para a prática profissional dos pedagogos que também integram essas equipes, o trabalho apresentado por Silva e Marinho-Araujo ajudam a consubstanciar a necessidade da reformulação da OP vigente discutida neste tópico.

3.2 O FLUXO DE ENCAMINHAMENTO DOS ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A OP 2010 norteia a atuação da EEAA e nesse documento adota o modelo desenvolvido por Neves (2009) para a intervenção nas situações de queixa escolar. Esse modelo é denominado PAIQUE – Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares. Segundo os responsáveis pela elaboração da OP, a adoção do PAIQUE deveu-se em virtude dos aspectos que se seguem: - a consonância com o trabalho das EEAA; e – possibilidade dos profissionais intervirem e analisarem os múltiplos fatores presentes no contexto escolar que contribuem para a instalação de impasses ao processo de ensino e de aprendizagem. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p.74)

A utilização desse modelo de avaliação, segundo seus proponentes, constitui-se em um avanço da atual OP em virtude da ampliação da atuação da EEAA para a compreensão das origens das dificuldades de aprendizagem, transformando-se em alternativa aos modelos tradicionais de enfrentamento às queixas escolares.

O fluxo do PAIQUE é inovador ao possibilitar a flexibilidade da sua terminalidade. Ou seja, à medida que se consegue intervir satisfatoriamente em uma queixa demandada não há a necessidade de continuar para uma próxima etapa, o que permitiu a celeridade no processo.

A seguir apresentamos a representação gráfica do PAIQUE (NEVES, 2009). Nessa atualização, a estrutura de intervenção é estabelecida em 3 níveis: escola, família e aluno.

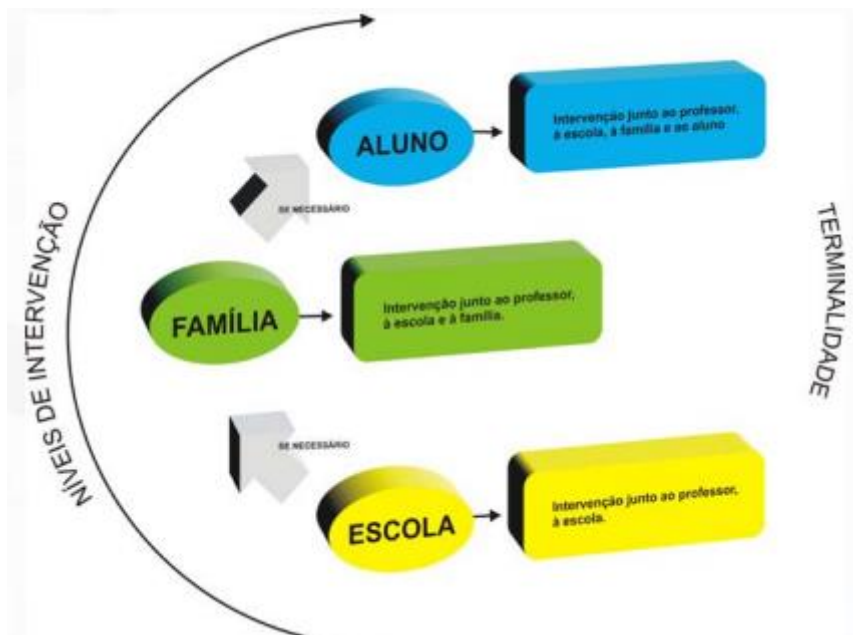


Figura 1 - representação gráfica do PAIQUE, OP, 2009

O início do encaminhamento do estudante com queixa escolar se dá com os docentes que são os responsáveis por demandarem ao serviço de apoio necessidades de trabalho especializado com o estudante que apresenta entraves no seu processo de aprender na escola. A EEAA então busca fazer uma intervenção junto ao professor e à escola para buscar novas alternativas e desenvolver estratégias diversificadas. Caso essas intervenções não sejam suficientes, busca a família e se ainda se mostrar necessário atua diretamente com o estudante.

Ao sistematizar o procedimento de avaliação e intervenção proposto pelo PAIQUE (NEVES, 2009) ganham destaque os procedimentos enfatizados pela OP. Junto a escola prevê-se as seguintes ações a partir de entrevista do docente e de outros profissionais que se fizer necessário:

- acolher a demanda do professor (encaminhamento dos alunos);
- ampliar a problematização dos motivos do encaminhamento;
- conhecer o trabalho do professor, inteirando-se de suas realizações e dificuldades;
- identificar as percepções e as concepções do professor sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno;
- constatar as ações que já foram desencadeadas e seus resultados;
- estabelecer um espaço de escuta no âmbito escolar;

- mediar conhecimentos da Psicologia que auxiliem o professor na condução da queixa formulada;
- mediar conhecimentos pedagógicos que auxiliem o professor;
- **compreender, de maneira conjunta e integrada com o professor, a história escolar do aluno, reconstruindo e contextualizando a escolaridade, por meio da: análise das produções escolares do aluno; compreensão do histórico escolar do aluno; conversa com os professores das séries anteriores.**
- **visitar os espaços escolares, tais como recreio e sala de aula, para conhecer os diversos contextos nos quais o aluno está inserido e, por meio da interação com o professor e com os alunos, procurar compreender as diversas relações psicológicas e pedagógicas estabelecidas;**
- realizar atividades e projetos, em parceria com o professor, que favoreçam a intervenção nas situações de queixa escolar, no contexto de sala de aula (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 102) **grifo meu**

Chama a atenção como as ações grifadas tendem a considerar a necessidade de realizar uma avaliação integral do estudante. Isso se aproxima, em certa medida, à ou da Teoria da Subjetividade e poderia também sustentar um estudo dos processos subjetivos presentes na vida do estudante. Contudo, esse avanço ainda não se encontra explicitamente previsto na OP.

Com a família, os procedimentos previstos pelo PAIQUE devem buscar:

- informar à família da demanda de queixa e apresentar as ações já desenvolvidas pela instituição educacional e pela equipe;
- **solicitar a colaboração da família no processo de investigação da queixa escolar;**
- inteirar-se das atividades desenvolvidas pelo aluno no ambiente familiar;
- conhecer as concepções da família sobre a escolaridade do aluno;
- discutir possibilidades de interface da instituição educacional com a família para favorecer o sucesso escolar, construindo estratégias de condução conjunta;
- refletir acerca das atribuições familiares e as atribuições da instituição educacional;
- realizar orientações advindas do conhecimento psicológico e pedagógico que instrumentalizem a família na condução das questões de seu filho. (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 103) **grifo meu**

É interessante perceber que a OP expressa claramente a importância de **solicitar a colaboração da família** demonstrando um esforço em integrar a família nesse processo uma vez que algumas causas de entraves na aprendizagem podem ter sua gênese explicada a partir de vivências e experiências acontecidas fora do ambiente escolar.

O desafio, ao solicitar a colaboração da família na investigação da queixa escolar, centra-se, a meu ver, no fato da escola não delegar a responsabilidade pelo prosseguimento da investigação para família a fim de que essa busque por exames, consultas e outros atendimentos. Em um contexto de classes menos favorecidas, onde há dependência por serviços públicos, a espera para a concretização desse processo pode interferir na celeridade pretendida pelo PAIQUE.

Com os alunos, as ações previstas para a intervenção da EEAA consideram atividades a serem realizadas individualmente e em grupos com 05 crianças, apresentados, a seguir, respectivamente

Individualmente:

- conversar com o aluno sobre a natureza do acompanhamento e seus objetivos;
- recuperar, com o aluno, as percepções e expectativas que ele tem a respeito de sua vida escolar, resgatando a história escolar por ele mesmo. Sugere-se, como atividade, a elaboração de uma linha do tempo;
- dialogar com o aluno sobre o encaminhamento e os procedimentos a serem realizados;
- usar de instrumentos específicos (psicológicos e pedagógicos), caso necessário, que complementem a investigação e a intervenção na situação de queixa escolar.

Grupos:

- realizar atividades dirigidas, tais como jogos, dramatizações, entre outras, com objetivo pedagógico de propiciar interação entre os alunos e o desenvolvimento perceptivo, psicomotor, afetivo, bem como a consciência de si, possibilitando um espaço de escuta para o aluno e de estabelecimento de novas formas de interação com os outros;
- favorecer o desenvolvimento de recursos pessoais e de estratégias metacognitivas, visando contribuir com o processo de aprendizagem e possibilitando aos alunos a realização de produções gratificantes;
- fazer uso de instrumentos formais de avaliação, conforme descrito no tópico anterior;
- agendar novos encontros com o professor para discutir e acompanhar a evolução do trabalho com o aluno, revendo e

ajustando procedimentos e realizando os encaminhamentos necessários.

Com o conjunto de ações previstas para serem realizadas a partir das queixas escolares demandadas a EEAA é possível perceber uma preocupação em conhecer o processo de ensino e aprendizagem de forma complexa. Observa-se, porém, como durante todo o documento, que os aspectos subjetivos que estão presentes na aprendizagem são desconsiderados.

3.3 A EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO A APRENDIZAGEM NA SEDF

De acordo com mapeamento realizado em 07/2021¹¹, a partir de informações obtidas pela Coordenação Intermediária do SEAA nas UNIEB¹²s os profissionais estão assim distribuídos de acordo com as regionais em que atuam:

TABELA 3 - MAPEAMENTO DAS EEAA – 2021					
CRE ¹³	UEs ¹⁴	EEAAs	SAA ¹⁵	Pedagogos	Psicólogos
Brazlândia	31	20	2	20	6
Ceilândia	97	61	10	66	18
Gama	39	36	9	28	11
Guará	27	21	3	25	9
Núcleo Bandeirante	33	18	3	23	7
Paranoá	34	32	0	22	9
Planaltina	63	36	6	36	10
Plano Piloto	102	51	10	41	31
Taguatinga	65	40	11	38	15
Recanto das Emas	28	24	2	30	8
Samambaia	40	29	3	29	9
Santa Maria	28	27	4	33	3

¹¹ Dados repassados pela Supervisão Administrativa da escola pesquisada.

¹² UNIEB - Unidade de Educação Básica

¹³ CRE - Coordenação Regional de Ensino

¹⁴ UE - Unidade Escolar

¹⁵ SAA - Sala de Apoio à Aprendizagem

São Sebastião	25	15	0	19	5
Sobradinho	46	28	2	28	12
Total	958	438	65	438	153

Silva (2015) em sua pesquisa sobre os avanços e desafios da Psicologia Escolar deu atenção especial ao trabalho realizado pelas EEAA de Ceilândia. Em seu trabalho apresenta um quadro comparativo com dados sobre o quantitativo de profissionais das EEAA da SEEDF nos anos de 2008 e 2014. Naquele momento, as equipes eram compostas por:

TABELA 4 - MAPEAMENTO DAS EEAA 2008 E 2014				
CRE	2008		2014	
	Psicólogos	Pedagogos	Psicólogos	Pedagogos
Brazlândia	03	06	07	14
Ceilândia	15	35	27	63
Gama	10	14	12	27
Guará	07	08	10	15
Núcleo Bandeirante	09	10	10	18
Paranoá	05	10	12	20
Planaltina	06	14	09	33
Plano Piloto	22	20	30	32
Recanto das Emas	03	08	11	19
Samambaia	09	27	13	28
Santa Maria	05	22	09	24
São Sebastião	05	14	09	21
Sobradinho	08	19	20	25
Taguatinga	15	16	16	35
Total	122	225	195	374

Com esses dados, é possível inferir que como um todo a quantidade de EEAA e de profissionais que nela atuam encontra-se defasada. De 2008 para 2014 houve avanços percentuais no quantitativo de profissionais integrantes das EEAA na casa de

80%. Já em comparação com o levantamento apresentado em 2021 o crescimento do número de pedagogos nas Equipes de Ceilândia foi de apenas 4,7% enquanto o número de psicólogos teve uma redução de 44%. Essa redução no quantitativo de psicólogos foi constatada na maioria das regionais e representou, no total, uma queda de 21,5% no número desses profissionais na EEAA. O inverso parece ter acontecido quando analisamos os números do quantitativo de pedagogos das Equipes. Em sua ampla maioria as regionais apresentam números crescentes em relação a presença de pedagogos com um crescimento de 17%.

De toda forma, percebe-se que a precarização do serviço público expressada na falta de investimento em recursos humanos e na falta de atualização do documento orientador da atuação das EEAA são questões significativas que podem impactar o trabalho realizado nas escolas e o processo de encaminhamento, investigação e avaliação do estudante que é encaminhado a esse serviço com alguma queixa escolar.

CAPÍTULO 4 – EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E A METODOLOGIA CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVA

Considerando os objetivos a que esse trabalho se propõe, que tem como central a compreensão de como a subjetividade social da escola se expressa nas ações desempenhadas pelos pedagogos das EEAA, a utilização da Epistemologia Qualitativa (EQ) e da Metodologia Construtivo-Interpretativa torna-se imprescindível.

Elaborada por González Rey para o estudo da Teoria da Subjetividade, a EQ possibilita ao pesquisador uma atuação que rompa com os pressupostos positivistas da neutralidade, da objetividade, da replicabilidade. Modificam-se os critérios da cientificidade da pesquisa a partir do reconhecimento do pesquisador integrado ao campo pesquisado e aos colaboradores de pesquisa para produzir informações sobre seu objeto de estudo. González Rey exalta que a “Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta.” (2017, p.5)

Os princípios formulados para a pesquisa fundamentada na EQ requerem do pesquisador a atenção com o processo construtivo-interpretativo da produção de conhecimento, o caráter interativo e dialógico da construção de informações e a legitimação do singular na produção do conhecimento. Esses princípios vão de encontro a necessidade do pesquisador ser reflexivo e criativo uma vez que a utilização da Epistemologia Qualitativa coloca no pesquisador, e não nos “dados”, a responsabilidade pelo conhecimento produzido. (MITJÁNS MARTÍNEZ, NEUBERN, MORI, 2014, p.16)

Por isso, esse estudo se constituirá a partir de uma construção interpretativa da realidade com informações que são obtidas com o desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído durante a realização do trabalho de campo e na interação permanente com os sujeitos pesquisados.

Nesse contexto, o pesquisador não assume um caráter passivo diante do seu objeto de estudo uma vez que interage a todo momento com seus colaboradores, se contrapondo ao princípio da neutralidade proposto pela tradição científica. A esse respeito González Rey (2002) ao falar da postura participativa do pesquisador relata a importância do sujeito pesquisado ao afirmar que “sem implicação subjetiva do sujeito pesquisado, a informação produzida no curso do estudo perde significação e, portanto, objetividade, no sentido mais amplo da palavra.” (p.28)

Por sua vez, considerando as bases epistemológicas da pesquisa qualitativa, todos os momentos podem ser capazes de indicar o caminho de determinada interpretação sobre a situação observada. Esse caráter informal da obtenção de informações faz com que os instrumentos utilizados assumam uma configuração interativa. A esse respeito, González Rey (2002) conclui que “o instrumento não é o importante só pelo que o sujeito responde ou realiza, mas pelas conversações que suscita, pelas expressões do sujeito diante dele, pelas perguntas que formula durante sua execução, pelas características da execução etc.” (p.56)

Sem a definição de hipóteses prévias, a pesquisa se desenvolve à medida que vai se desenrolando. Dessa forma, o teórico e o empírico se articulam e representam vias de inteligibilidade sobre a questão central que constitui seu foco. (MITTJÁNS MARTÍNEZ, NEUBERN, MORI, 2014, p.16)

Apresentamos neste capítulo, alguns momentos anteriores a construção do cenário social da pesquisa, o cenário social com apresentação do espaço, dos colaboradores e os instrumentos utilizados para a produção de informações.

4.1 PRÉVIA A CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA

Retornando aos motivos que me levaram a realizar essa pesquisa, acredito ser interessante fazer uma breve apresentação sobre como cheguei ao cenário social pesquisado.

Posso dizer que tudo teve início quando, durante os momentos de reflexão do meu fazer pedagógico, voltei meu olhar para a temática das queixas escolares deixando mais evidente a minha vontade em entender, por exemplo, o porquê de, nas unidades escolares, haver de um lado uma supervalorização do discurso psicológico enquanto, do outro, a potencialidade da pedagogia de encontrar respostas para os problemas educativos era posta em segundo plano. Para ficar mais claro, queria entender o motivo de professores estarem recorrendo a diagnósticos ou a falta deles para justificar as causas da não aprendizagem dos estudantes ao invés de elaborar e diversificar as formas de ensinar.

Tendo isso em mente, posso concluir que, mesmo que intuitivamente, o cenário social desse estudo começou a ser construído antes mesmo de eu me submeter ao processo seletivo do mestrado uma vez que os contatos iniciais com a Epistemologia Qualitativa de González Rey, no momento da graduação, já me levavam a compreender

que a forma de se fazer pesquisa nessa perspectiva se diferenciava substancialmente dos métodos dominantes com os quais já tinha estudado. Ao mesmo tempo, via na metodologia construtivo-interpretativa o caminho para a compreensão do problema que me inquietava ao ter possibilidade de refletir inseparavelmente sobre a ação dos profissionais individual e coletivamente. Essa metodologia também proporciona a elaboração de um modelo subjetivo de produção intelectual enfatizando que “o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias universais de conhecimento”. (GONZÁLEZ REY, 2017, p.6)

A diversidade do ambiente escolar pode ser percebida tanto pela pluralidade de pessoas que compõem a instituição como também pela variedade de setores que a estruturam, sejam eles administrativos ou pedagógicos. Coordenação e supervisão pedagógica, secretaria, serviço de orientação educacional, sala de recursos, serviço especializado de apoio à aprendizagem são alguns dos setores específicos que colaboram para o funcionamento das escolas no DF.

É evidente que não há a possibilidade de tentar entender a dinâmica de funcionamento dessa instituição sem considerar os profissionais que atuam nesses espaços. Essa multiplicidade de serviços amplia as possibilidades de pesquisa e desafiam o pesquisador. Rossato *et al* afirmam que como uma unidade sistêmica

“a escola pode ser estudada a partir de seu trabalho pedagógico, de sua função social, da forma como se organiza, da forma como se propõe a reproduzir ou transformar a cultura, de como resolve seus conflitos internos ou externos ou de como gerencia seus recursos materiais, humanos, financeiros, dentre outros.” (2014, p.43)

Ao compreender a necessidade de uma nova Organização do Trabalho Pedagógico para o rompimento com práticas educativas que relegam aos outros serviços a resolução dos desafios que se apresentam no cotidiano escolar e considerando as potencialidades da atuação coletiva entre pedagogos, coordenadores e professores é que o estudo da subjetividade social da escola se justifica.

4.2 CENÁRIO SOCIAL DA PESQUISA

a) A Escola do Sol

Inicialmente estava previsto a realização do estudo em duas escolas públicas da cidade de Ceilândia. As duas são escolas já conhecidas pela pesquisadora por ter trabalhado nelas em anos anteriores. Por esse motivo, o primeiro contato foi estabelecido facilmente. Essa previsão inicial era decorrente de um receio em relação ao tempo de atuação das pedagogas da equipe da Escola do Sol¹⁶ ser recente. Contudo, pelo fato de a pedagoga da Equipe da segunda escola estar de licença médica, foi decidido pela realização da pesquisa apenas na Escola do Sol.

Inaugurada em meados de 2009, essa unidade educacional localiza-se em uma das regiões periféricas do Distrito Federal, sendo caracterizada por ser a única escola pública que atende aos anos iniciais do setor. Isso faz com que, entre outras coisas, a escola tenha sempre uma fila de espera por vagas e as turmas estão sempre muito cheias atendendo ao máximo previsto pela estratégia de matrícula.

Atualmente, a escola conta com 48 turmas distribuídas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental no período diurno e 04 turmas do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no período noturno. Nesse universo, atende um total de 1.351 alunos. Conta ainda com o apoio de 02 orientadoras educacionais, 02 professores da sala de recursos e 02 pedagogas que atuam na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem.

Cabe reforçar que em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental, como a Escola do Sol, todos os professores precisam ser formados em Pedagogia ou aqueles que possuem formação específica necessitam ter uma formação pedagógica complementar. Dessa forma, tanto docentes regentes das turmas aqui descritas são pedagogos como também aqueles que atuam nas EEAA e salas de recursos. O que diferencia quem está na sala de aula daqueles que trabalham nos serviços de apoio é a declaração de aptidão. Essa aptidão é concedida através de processo de entrevista no qual o professor efetivo pleiteia essa habilitação. Com essa habilitação, o servidor pode assumir papel de pedagogo da EEAA em qualquer escola, independente se a escola atende anos iniciais, finais ou ensino médio.

¹⁶ Nome fictício da escola onde ocorreu a pesquisa. Escolhido a partir do tema da festa junina decidido coletivamente.

Abaixo, apresento, dados da modulação da escola para o ano de 2022 fornecidos pela supervisão administrativa, onde é possível compreender a divisão que a escola adotou, conforme estratégia de matrícula da SEEDF. Os segmentos da escola, mencionados nesse trabalho, referem-se ao ano do ensino fundamental referente ao grupo de professores.

Turno	Segmentos							TOTAL DE TURMAS
	EDUCAÇÃO INFANTIL		BIA			2º CICLO		
	1º Período	2º Período	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	
Matutino	---	6	3	4	5	2	4	24
Vespertino	4	---	3	4	4	4	5	24
TOTAL	4	6	6	8	9	6	9	48

Tabela 5: Modulação Escola do Sol, 2022, com adaptações.

Por ser uma escola afastada do centro sofre anualmente com a rotatividade dos professores. Isso, segundo a equipe gestora, causa diversos empecilhos para o trabalho pedagógico. Dos 48 professores regentes, 12 pertencem ao quadro efetivo de servidores da SEEDF, sendo 36 contratados em regime substituto. Uma característica dessa escola é a presença de professores temporários com mais de 3 anos consecutivos o que demonstra certa identificação desses profissionais com o local. Por outro lado, a existência de um número exacerbado de carências para serem supridas por professores substitutos também dá brechas para o não comprometimento e não pertencimento de alguns desses profissionais com o trabalho desenvolvido pela escola e com o estabelecimento de vínculos com a comunidade atendida.

Sua Proposta Pedagógica destaca como missão se firmar como uma instituição pública de ensino de qualidade para a formação de cidadãos criativos, críticos, responsáveis e que valorizem a democracia, a verdade, o respeito e a solidariedade.

Outra característica marcante é a integração da escola nas atividades propostas pela comunidade. Por ser o único espaço público no setor, a escola se coloca como referência de acolhimento para seus habitantes no que diz respeito ao acesso à serviços básicos do governo distrital. Da mesma forma, possibilita a ação de organizações parceiras que trazem benefícios sociais aquela comunidade.

Em um contexto diferenciado, a equipe gestora faz questão de enfatizar, anualmente, a necessidade de os professores estarem sensíveis à realidade na qual a escola está inserida e os desafios que estão envolvidos no desenvolvimento do trabalho, ressaltando a situação de carência e precariedade enfrentadas diariamente pela maioria dos alunos.

O ano letivo de 2022 aconteceu em um momento com situações distintas que elevam a sua complexidade como o fato deste ter sido o primeiro ano letivo após o período de ensino emergencial em virtude da pandemia do Coronavírus; número de professores que estão em sua primeira experiência de docência ser superior aos anos anteriores; nova organização das turmas de acordo com os turnos.

Entendendo a complexidade do estudo da subjetividade social consideramos importante destacar as construções interpretativas a partir das expressões dos 3 grupos: Equipe gestora e comunidade escolar, pedagogas, docentes. Além do acompanhamento direto com as duas pedagogas que colaboram com a pesquisa, o grupo de professores foi acompanhado nos momentos de coordenações coletivas, conselhos de classe e regência.

Neste trabalho, as pedagogas e duas professoras, que no caminho da pesquisa expressaram opiniões que se destacaram dos demais serão retratadas por nomes fictícios. Os professores serão identificados pela letra P acompanhada de um algarismo. E a equipe gestora, pela função que ocupa, Diretor(a) e Vice, Supervisor(a). Já as equipes de apoio como SR, sala de recursos, e SOE, orientação educacional.

Após essa contextualização sobre a Escola do Sol, apresento a seguir os colaboradores da pesquisa: Grupo de professores, Equipe gestora e demais atores que fazem parte das equipes de apoio e assim constituem um espectro mais amplo da subjetividade social da escola pesquisada; as duas pedagogas, Carina e Marina¹⁷, com as quais tive a oportunidade de investigar mais profundamente sobre a forma como singularizam e produzem sentidos subjetivos a partir da relação com o coletivo escolar; e duas professoras, Paula e Maitê¹⁸.

b) Os participantes da pesquisa - Grupo de professores, Equipe Gestora e Equipes de apoio

¹⁷ Nomes fictícios

¹⁸ Nomes fictícios

Em relação ao grupo de professores algumas características são relevantes para a compreensão das construções realizadas. No dia de reapresentação dos servidores para o início do ano letivo, a escola contava com 12 professores efetivos que poderiam escolher turmas; 23 professores contratos temporários chegaram à escola no primeiro dia de aula e não participaram das atividades de planejamento da semana pedagógica. Mais 13 professores chegaram em momentos diferentes na primeira quinzena letiva. Entre esses professores substitutos, cabe ressaltar que a maioria nunca esteve em sala de aula como professor regente. Apesar de muitos professores não conhecerem a escola previamente, outra parte já trabalhou na escola em anos anteriores como educador social voluntário e alguns deles moram na comunidade.

A Equipe gestora, por sua vez, foi eleita pela comunidade no último processo de gestão democrática realizada em 2019 tornando-se em uma década de existência da instituição, o quinto grupo gestor a comandar as ações da escola. O diretor atual trabalha nessa escola desde 2012 tendo saído em 2014 para assumir a vice direção em uma outra unidade escolar e retornando, posteriormente, para assumir a supervisão pedagógica da Educação de Jovens e Adultos no noturno. Já a vice-diretora chegou à escola em 2014, sendo, naquela ocasião, escolhida para atuar na coordenação pedagógica. Pelo bom relacionamento que construíram ao longo dos anos, candidataram-se e foram eleitos democraticamente no último pleito.

A escola conta ainda com servidores terceirizados para a realização de serviços gerais, limpeza, vigilância patrimonial e para o preparo das refeições servidas aos estudantes. Alguns desses trabalhadores também são pais de alunos da escola.

Como serviços de apoio, além da EEAA a qual acompanhamos com maior proximidade, conta com SOE – Serviço de Orientação Educacional e AEE – Atendimento Educacional Especializado. As duas orientadoras educacionais chegaram à escola esse ano. Ambas estiveram durante o ano de 2022 envolvidas com trabalho voltado a mitigar o abandono e a evasão de estudantes bem como diminuir o número de faltas mantendo contato com as famílias por meio da busca ativa. Já as professoras do AEE, que atendem a sala de recursos multifuncionais, trabalham com estudantes com deficiência. Acompanham no contraturno 36 estudantes, além de orientar os professores em relação a adequação curricular das atividades e realizar projetos conjuntos.

c) As pedagogas Carina e Marina

Carina e Marina, professoras efetivas, chegaram à escola no ano de 2014. Antes de assumirem como pedagogas da EEAA, trabalharam como professoras de turmas de alfabetização e se integraram à comunidade com ações, ainda que pontualmente, voltadas à melhoria das condições das famílias dos estudantes como com arrecadação de mantimentos e bazares. Essa preocupação social, de certa forma, fortaleceu o vínculo profissional e a amizade entre elas. Marina chegou a ser supervisora pedagógica da instituição por dois anos. Em 2019, realizaram o processo de concessão de aptidão para o trabalho como pedagogas tendo iniciado no serviço especializado no ano letivo de 2020.

d) As professoras Paula e Maitê

A colaboração das professoras Paula e Maitê não estava prevista inicialmente. Contudo, essa decisão se alterou em virtude da forma como tiveram atuações singulares no cotidiano escolar no período da pesquisa. A primeira, professora efetiva, assumiu uma turma do 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização. A segunda, professora temporária, uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental.

Paula está em seu primeiro ano na Escola do Sol, tendo, anteriormente, trabalhado em uma escola com características parecidas, mas em um bairro diferente. Já Maitê iniciou sua carreira profissional na Escola do Sol há 6 anos tendo uma forte identificação com a comunidade.

Ambas se mostraram receptivas com a possibilidade de contribuir com a pesquisa e se engajaram com as atividades propostas para a realização desse trabalho. Com as informações produzidas e a construção interpretativa, as escolhas próprias na forma de atuar foram destacadas em meio ao grupo de professores.

4.3 Os instrumentos utilizados

O importante não é simplesmente o que o sujeito diz, mas como o diz. (González Rey)

Para a expressão dos colaboradores e o estudo da subjetividade social utilizaremos os seguintes instrumentos apoiados em indutores não escritos e instrumentos escritos como: análise documental; observações; dinâmicas conversacionais; completamento de frases para professores; completamento de frases para pedagogas; produção escrita e entrevista.

➤ Análise Documental

O Mapeamento Institucional, registro elaborado, no início do ano letivo, pelas pedagogas da EEAA, consiste em um trabalho inicial de identificação de desafios e possibilidades para a proposta de atividades e o desenvolvimento pedagógico no decorrer do ano letivo. Esse mapeamento dá bases para o planejamento realizado pela equipe tendo sido objeto da análise documental. Essa análise permitiu, com os demais instrumentos, a compreensão de como as pedagogas se enxergam no ambiente escolar bem como compreendem as possibilidades da sua atuação.

Já a análise das Guias de Encaminhamento dos Estudantes serviu para a identificação das queixas escolares realizadas pelos professores a fim de entender em quais bases essas queixas se sustentam.

A Proposta Pedagógica da escola possibilitou construir explicações sobre como está programada a Organização do Trabalho Pedagógico, os objetivos de aprendizagem, as metodologias propostas, entre outros, além de possibilitar o contraponto com a prática docente e a ação da equipe gestora.

Outros documentos passíveis de análise foram as atas dos conselhos de classe e pesquisa em registros administrativos para consulta sobre o absenteísmo dos servidores da escola.

Ao realizar a análise documental, leva-se em conta o fato de que

“documentos oficiais constituem geralmente a fonte mais fidedigna de dados. Podem dizer respeito a atos individuais, ou a atos da vida política, de alcance municipal, estadual ou nacional. O cuidado do

pesquisador diz respeito ao fato de que não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Assim, deve não só selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável.” (LAKATOS, 2017, p.120)

➤ **Observação participante**

As observações participantes foram realizadas em reuniões coletivas com o grupo de professores, em coordenações pedagógicas, em conselhos de classe de todos os segmentos, reuniões de pais e também em eventos propostos pela escola. Além de possibilitar o convívio com a comunidade escolar, permite a identificação de como a escola se relaciona com a EEAA possibilitando o entendimento de como está configurado o trabalho das pedagogas para a escola. Minayo afirma sua importância ao enfatizar que, por meio dela, pode-se “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas” (2001, p.59). Nas observações participantes, as conversas informais e o convívio cotidiano da sala de professores permite que a relação estabelecida com o grupo se fortaleça dando margem para a expressão dos colaboradores de modo a compreender a dinâmica pedagógica.

➤ **Dinâmica Conversacional**

Utilizada para explicar os objetivos da pesquisa para os professores foi realizada no início da inserção da pesquisadora no campo. Com o decorrer das observações foi proposto pelas pedagogas a integração de uma atividade de formação com os professores a ser realizada pela pesquisadora. Tendo como objetivo discutir a temática relacionada às dificuldades de aprendizagem e à teoria histórico-cultural. outro momento da dinâmica conversacional foi a realização de momentos de avaliação das atividades conduzidas pelas pedagogas e dos momentos de conselho de classe que possibilitaram a caracterização do trabalho da EEAA e a reflexão sobre sua atuação. González Rey (2017) afirma que “a conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual.” (p.126)

Nesse sentido, ao realizar o estudo da subjetividade social pensou-se na realização de uma dinâmica conversacional com o coletivo de professores da escola

pesquisada. Um dos momentos da dinâmica conversacional foi denominado **confronto de ideias**. Nele, foi apresentado ao grupo de professores relatos sobre dificuldades de aprendizagem, sobre a relação professor aluno, sobre aprendizagem a partir do completamento de frases e das guias de encaminhamentos de estudantes para a EEAA. A discussão propiciada com a apresentação teve como um dos objetivos gerar reflexões e levantar contradições junto ao grupo de professores. Dessa forma, “a conversação enquanto instrumento define o caráter processual da relação com o outro.” (GONZÁLEZ REY, 2017, p.48) e, por consequência, não está definida previamente sendo capaz de produzir sentidos subjetivos no seu decorrer.

➤ **Completamento de frases**

Realizado com professores e pedagogas complementos distintos deram a possibilidade à expressão direta dos colaboradores sobre pontos que extrapolam suas atividades no âmbito escolar. Em conjunto com os demais instrumentos permitiram a compreensão de como os espaços coletivos estão organizados e se expressam no cotidiano da escola.

Como indutor escrito, a utilização do completamento de frases é capaz de evidenciar “tanto informações diretas, que se referem à intencionalidade do sujeito, como informações indiretas, que estão muito mais associadas a como o sujeito constrói o que expressa e as relações entre expressões diferentes do instrumento.” (GONZÁLEZ REY, 2017, p.57) Assim, no estudo com a subjetividade social, esse instrumento permite também a expressão individual para o entendimento de como aspectos da organização social da escola produz sentidos subjetivos nos pesquisados uma vez que, assim como afirma González Rey, “cada sujeito se expressa no completamento de frases por meio de sentidos subjetivos mais significativos para ele(a) no momento da pesquisa.” (idem, p.58)

➤ **Produção escrita**

Solicitada às pedagogas, foi utilizada com o objetivo de compreender como se deu o processo de escolha para atuação na equipe e as expectativas que tinham quando iniciaram o trabalho com o grupo de professores. Também com esse instrumento pretende-se que elas possam fazer uma avaliação crítica sobre sua atuação e o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido naquele ambiente.

Esse processo reflexivo proporcionado pela expressão escrita em uma produção escrita mostra-se importante para esse trabalho pois reforça e legitima uma produção pessoal, e com produção de sentidos subjetivos à medida que “permitem um envolvimento reflexivo possível apenas por meio do compromisso dos sentidos subjetivos do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2017, p.62)

➤ **Entrevista**

Utilizada em momentos distintos possibilitou que a pesquisadora produzisse informações sobre a atuação das pedagogas avaliando suas possibilidades, desafios e limitações. Ao mesmo tempo permitiu que as pedagogas se colocassem sobre como se percebem aos olhos da gestão e da comunidade escolar e por parte dos docentes.

CAPÍTULO 5 - PROCESSO CONSTRUTIVO-INTERPRETATIVO

As análises construtivo-interpretativas têm por base as informações produzidas que favoreceram a expressão dos participantes. Sua elaboração permite interpretar as informações produzidas gerando a inteligibilidade do modelo teórico construído. Goulart (2020) reforça que esse modelo se trata de um sistema representacional desenvolvido por meio da integração de diversos elementos que abrem caminhos de inteligibilidade, sustentando práticas mais abrangentes em processo. (p.163)

A pesquisa se desenrolou em 2 tempos de inserção no campo distintos e concomitantes nos quais foi possível compreender a atuação das pedagogas e as configurações subjetivas individuais que convergem e se articulam na subjetividade social da escola. Vale dizer que os tempos aqui descritos foram elaborados pela pesquisadora como forma de organizar a construção interpretativa.

Com os objetivos definidos, foi possível elaborar uma linha analítica a partir de eixos temáticos formulados no decorrer da pesquisa. O tempo 1, subdividido em três eixos, traz a construção interpretativa do trabalho desenvolvido pela Equipe Gestora, pelos docentes e o acompanhamento realizado pelas pedagogas. Nele está caracterizado o espaço social normativo da instituição escolar. O primeiro eixo discute os documentos formais e os espaços institucionalizados como a elaboração da Proposta Pedagógica da escola, os conselhos de classe, os momentos de coordenação pedagógica e o acompanhamento do fazer pedagógico. Nele foi possível construir indicadores sobre como o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem se configura nos documentos formais orientadores da prática educativa expressando a Subjetividade Social da escola estudada. O segundo eixo analisa como a subjetividade social da escola se expressa em relação a avaliação dos estudantes com queixas escolares e dificuldades de aprendizagem. O terceiro eixo está voltado à compreensão de como a aprendizagem escolar está configurada na atuação dos docentes da escola pesquisada.

Na elaboração desses eixos foi possível evidenciar que a atuação de duas professoras, Paula e Maitê, que se destacam dos demais e, por isso, apresentamos uma breve reflexão acerca das suas configurações subjetivas individuais e de como a singularidade de suas ações podem expressar a emergência de agentes ou sujeitos no cotidiano escolar.

O tempo 2, por sua vez, é voltado especificamente para a atuação das pedagogas da EEAA. A análise de como a Subjetividade Social da escola se expressa nas

suas ações e de como as impactam subjetivamente orientou a construção interpretativa de modo a produzirmos indicadores voltados para essa relação. Cabe dizer que as avaliações dos conselhos de classe propostas no tempo 2 aconteceram em um processo contínuo realizado com as pedagogas no exato momento dos conselhos de classe e das reuniões coletivas. As entrevistas, por outro lado, aconteceram em momentos distintos dentro dos bimestres com o objetivo de compreender sua atuação e como a organização escolar implicavam subjetivamente suas práticas.

Se por um lado, os eixos descritos no tempo 1 referem-se as expressões da subjetividade social no tocante ao momento de encaminhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, o tempo 2 teve como um dos principais objetivos analisar a forma como as pedagogas subjetivavam a maneira pela qual o coletivo concebia a ação da EEAA apresentando a configuração subjetiva dessas profissionais.

No quadro abaixo, temos um esboço do modelo subjetivo de produção intelectual com o qual a construção interpretativa das informações foi formulada.

TABELA 6 - PERCURSO E ORGANIZAÇÃO DA CONSTRUÇÃO-INTERPRETATIVA				
		Eixo	Instrumento	Colaboradores
Tempo 1	Espaço Social Normativo	1. A Subjetividade Social da escola expressa nos documentos e momentos institucionalizados.	Análise documental: PPP Observação dos Conselhos de Classe; Participação nas coordenações coletivas;	Grupo de professores, Equipe Gestora e Equipes de apoio
		2. As estratégias pedagógicas utilizadas que reforçam o paradigma de aprendizagem hegemônico.	Análise das discussões dos Conselhos de Classe; Guias de Encaminhamento; Complementos de Frases; Observações. Entrevista	Pedagogas e Grupo de Professores, Professoras Paula e Maitê

		3. A Subjetividade Social da escola na avaliação dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.	Análise documental: Guias de Encaminhamento; Entrevistas Complementos de Frases; Produção escrita; Observações;	Pedagogas e Grupo de Professores.
Tempo 2	CONFIGURAÇÃO SUBJETIVA DA EEAA	4. A subjetividade social da escola na atuação das pedagogas da EEAA.	Avaliações dos conselhos; Entrevista; Produção Escrita;	Pedagogas

EIXO 1 - A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA EXPRESSA NOS DOCUMENTOS E MOMENTOS INSTITUCIONALIZADOS

A organização da atual proposta pedagógica da Escola do Sol foi pensada para o contínuo curricular 2020- 2021- 2022. Esse documento é o orientador do trabalho desenvolvido pela escola e está em sintonia com o Currículo em Movimento, a Base Nacional Comum Curricular e o Replanejamento Curricular em virtude do ensino remoto emergencial e dos efeitos da pandemia.

São previstas na organização do trabalho pedagógico como estratégias de avaliação as seguintes ações: avaliação das aprendizagens, conselho de classe e avaliação da rede e institucional. Essas estratégias têm como objetivo servir de instrumento para melhorar a qualidade do ensino, valorizar e potencializar as aprendizagens, já que todos são capazes de aprender de diferentes formas e em diferentes espaços. (Proposta Pedagógica, p. 33) Esses espaços institucionalizados constituem-se espaços da subjetividade social em meio as ações dos indivíduos que deles participam e se relacionam. Assim,

os indivíduos produzem sentidos subjetivos que, pela sua articulação, vão construindo as diferentes configurações subjetivas que integram a subjetividade social do espaço social onde essas ações e inter-relações acontecem. Nessas ações e inter-relações, expressam-se as

subjetividades individuais constituídas nas experiências historicamente vividas e também a maneira pela qual os indivíduos subjetivam esse espaço social caracterizado por uma subjetividade social singular. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2020, p.63)

As propostas pedagógicas, em tese, são elaboradas por toda a comunidade escolar e representam conjunto de ações e projetos a serem desenvolvidos pela instituição escolar. Descrevem sua estrutura física e humana. Define sua missão e a forma da organização do trabalho pedagógico. Trata-se, portanto, de uma expressão formal da subjetividade social da escola. Apesar disso, compreende-se que é no cotidiano da escola que a percepção da subjetividade social fica mais fortemente evidenciada tendo em vista as relações que se estabelecem entre as pessoas que constituem esse espaço singularmente.

No que compete à avaliação das aprendizagens, a proposta pedagógica da escola pesquisada sugere que sejam consideradas atividades orais e escritas e todas as formas de participação do estudante. Para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e o segundo ciclo do Ensino Fundamental se apoia nos escritos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1988) sobre a apropriação do sistema de escrita alfabética e apresenta o teste da psicogênese da língua escrita como um aspecto condutor das ações pedagógicas.

Cabe refletir que, para essas autoras, a perspectiva psicogenética da escrita é proposta por cinco níveis de desenvolvimento no processo de conceitualização do sistema alfabético. (SOARES, 2016) O nível 1 refere-se à representação escrita com a utilização de desenhos e garatuñas; O nível 2, ao qual designou-se pré-silábico, onde o estudante utiliza letras, com ou sem correspondência sonora, respeitando a quantidade mínima de letras sem as repetir. O terceiro nível, silábico, o estudante consegue perceber a necessidade de utilizar o mínimo de uma letra para cada sílaba da palavra chegando à identificação do fonema da sílaba. Já no nível silábico-alfabético, tem-se a passagem da percepção da sílaba em suas unidades menores. O quinto e último nível proposto por Ferreiro e Teberosky é a hipótese de escrita alfabética que sinaliza o fim desse processo de como se dá o sistema da escrita para as crianças.

No completamento de frases realizado com os docentes, é possível perceber a centralidade que o teste assume na prática docente quando dizem:

18. Considero o teste da psicogênese **uma avaliação coerente.**

18. Considero o teste da psicogênese **fundamental.**

- 18. Considero o teste da psicogênese **um momento de reflexão.**
- 18. Considero o teste da psicogênese **uma ferramenta que ajuda.**
- 18. Considero o teste da psicogênese **necessário, mas não único.**
- 18. Considero o teste da psicogênese **apoio à aprendizagem.**
- 18. Considero o teste da psicogênese **importante ferramenta para nortear o trabalho.**
- 18. Considero o teste da psicogênese **um dos instrumentos diagnósticos importantes.**
- 18. Considero o teste da psicogênese **importante avaliação.**
- 18. Considero o teste da psicogênese **norteador.**
- 18. Considero o teste da psicogênese **um meio e não um fim para o processo de ensino aprendizagem.**

Na imagem que se segue, é apresentado a evolução de uma das turmas do 3º ano a partir do teste da psicogênese. A cada teste aplicado, os professores repassavam a supervisão os resultados alcançados pelos estudantes.

FASES DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA						3º ANO
	PRÉ - SILÁBICO	SILÁBICO	SILÁBICO ALFABÉTICO	ALFABÉTICO	ALFABETIZADOS 1,2,3 E 4	
Estudante	Diagnose Data: 09/03	2º Bimestre Data: 25/05	2º Bimestre Data: 27/06	3º Bimestre Data: 15/09	4º Bimestre Data: 22/11	
01	A2	A2	A3	A3	A3	
02	SA	A	A	A1	A2	
03	A	A1	A1	A2	A2	
04	A2	A3	A3	A3	A3	
05	SA	A	A	A1	A2	
06	A	A1	A1	A2	A2	
07	SA	SA	A	A	A	
08	A	A1	A1	A2	A2	
09	-	-	S	SA	A	
10	PS	PS	SA	A	A1	
11	SA	A1	A1	A1	A2	
12	SA	A	A	A	A1	
13	PS	PS	PS	PS	PS	
14	A2	A3	A3	A3	A3	
15	-	A3	A3	A3	A3	

Figura 2 – Planilha da Psicogênese
 Fonte: Professora P3. Escola do Sol, 2022

Na foto em questão é possível apreender que foram realizados ao longo do ano 04 testes. Um diagnóstico realizado no início do ano (09/03) e os demais ao longo dos bimestres seguintes. Na planilha disponibilizada por uma professora desse segmento, observa-se que é uma turma com 15 alunos e que 03 desses são alunos com necessidades educacionais especiais. Da mesma forma, vê-se os níveis que a escola utiliza uma classificação diferente da proposta por Ferreiro e Teberosky tendo em vista a classificação dos alunos no nível alfabetizado (1,2,3 e 4), algo aprofundado com os estudos do GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação e Grossi (1990) e discutido com Moraes (2012) na perspectiva da Alfabetização e Letramento concebido a partir da compreensão da aquisição da escrita como um sistema notacional e não um código.

Nos conselhos de classe de todos os segmentos pede-se que os professores levem entre outras atividades os testes da psicogênese. Esses testes são apreciados pela Equipe Gestora e pelas equipes de apoio, EEAA e Sala de Recursos reforçando a percepção de que o teste da psicogênese exerce um papel central nas ações pedagógicas dos professores e da escola.

Algumas tensões são perceptíveis, principalmente no que se refere a classificação do estudante quanto ao nível de sua escrita. O receio na aplicação, classificação equivocada bem como na escolha adequada das palavras a serem utilizadas são questões que afligem o grupo docente. Isso fica ainda mais evidente durante as reuniões dos conselhos de classe.

Quando o grupo estava reunido para a realização da avaliação do 1º bimestre presenciamos o seguinte diálogo acerca de um estudante do 2º ano.

Supervisora: Vamos lá para as aprendizagens.

P1: Então, meus casos mais gritantes em relação a aprendizagem são o Augusto, a Joana e a Maisa¹⁹. Eu vou falar primeiro do Augusto.

A partir daí trata-se de questões disciplinares envolvendo o comportamento do estudante, quando a pedagoga Marina toma a palavra para citar no nível da escrita que o aluno estava no ano anterior.

¹⁹ Todos os nomes utilizados são fictícios.

Marina: Ele foi mencionado aqui. Era pré-silábico.

P1: E ele continua.

O teste então é passado para que o grupo veja. O grupo aqui relatado refere-se aos profissionais que não estão em regência de classe e desempenham essas funções de apoio.

Olhando o teste, a pedagoga **Carina diz:**

- Ele é silábico. Não é PS não.

Supervisora: Tem certeza?

Carina: Pelo teste que ele produziu.

A professora então se posiciona:

P1: Não. Aí ele copiou

SR: Mas no teste aqui dele, ó, no teste tá. (concordando com Carina)

Carina: Esse aqui é o primeiro teste, né?

P1: Sim. Esse é o primeiro teste.

SR: Silábico Inicial.

P1: Pra mim, ele tá oscilando entre um e outro.

Carina: Mas no teste... a gente percebe que ele, naquele teste, já tava mostrando silábico. Mas você classifica professora. Porque eu estou mostrando a minha visão.

Enquanto a discussão quanto a classificação do teste acontecia, outras professoras permaneciam sentadas em volta da mesa, mas sem esboçar nenhum tipo de reação de concordância ou discordância com a avaliação que se fazia. Algumas olhavam o telefone, outras folheavam papéis. Percebe-se, contudo, que existia um clima de insegurança nas docentes quanto ao teste da psicogênese em todas as etapas, desde a seleção das palavras, a aplicação, a classificação e as intervenções adequadas para o rompimento dos níveis.

O papel exercido pelas pedagogas, pela supervisora e pelos demais profissionais presentes transparecia a necessidade de um olhar cuidadoso nessa classificação, mas também uma preocupação sobre as dificuldades encontradas pelo grupo em utilizar o teste, visto que muitos docentes nunca haviam trabalhado com ele. Apesar disso, o teste seguiu sendo o principal instrumento para orientar o trabalho pedagógico da escola, o principal instrumento avaliativo do conselho de classe e seus resultados utilizados como guia do planejamento das atividades dos professores e estratégias de ação.

Dessa forma, percebe-se um indicador de que **o teste da psicogênese está configurado na subjetividade social da escola, como instrumento que dá segurança**

para a instituição sobre o desenvolvimento pedagógico. Por outro lado, desconsidera-se a forma como esse mesmo instrumento é subjetivado individualmente pelos docentes. Não há questionamentos ou reflexões sobre como os professores se sentem ao utilizá-lo como também o coletivo escolar não se preocupa com as emoções e os sentimentos dos estudantes nos dias em que são submetidos a sua realização, chegando a sua naturalização na cultura da escola.

Em uma análise das Guias de Encaminhamento preenchidas pelos professores à EEAA por vezes o teste da psicogênese é citado na descrição da queixa escolar como se segue:

- *“O estudante foi citado no conselho de classe devido apresentar dificuldade na fala e também não ter avançado de nível. Encontra-se no nível silábico.”*
- *“Encontra-se no nível silábico e com todas as intervenções realizadas no 1º bimestre o estudante mesmo assim avançou pouco”*
- *“Tem dificuldades com a fala, com isso dificultando o estudante na pronúncia das palavras e na escrita. O estudante encontra-se no nível silábico alfabético.”*
- *“Dificuldades de aprendizagem com a leitura e a escrita. O estudante encontra-se no nível silábico, sendo observado que tem dificuldades com a pronúncia das palavras.”*
- *“Encontra-se no nível PS, mostra-se muito disperso, com dificuldade em seguir atividades de sequência lógica.”*
- *“A aluna encontra-se no nível PS mesmo depois de ter participado de estratégias para desenvolvimento de sua aprendizagem.”*

Fonte: Guias de Encaminhamento, EEAA, Escola do Sol, 2022.

Considerando que o Currículo em Movimento, para o Ensino Fundamental, expressa a necessidade de aprimoramento constante dos “processos de ensinar, de aprender e de avaliar, tendo como princípio fundamental a garantia das aprendizagens para todos os estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.10) percebe-se que, na escola, não existe um projeto ou atividades interventivas que extrapolem a

utilização do teste da psicogênese. Independente do ciclo não foi perceptível identificar usos distintos desse instrumento diagnóstico entre os docentes e, por isso, sua ação é voltada exclusivamente para os professores, ao identificar as hipóteses de escrita dos estudantes, organizá-los em novas turmas para o reagrupamento, a fim de avançar no processo de aquisição do sistema alfabético.

Abaixo, uma forma dessa organização a partir da avaliação psicogenética dos estudantes do 3º ano:

Reagrupamento Interclasse
QUANTIDADE POR NÍVEIS 3º ANOS MATUTINO
RESULTADOS ATÉ O 3º BIMESTRE

Nível	DIAGNOSE	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE
PRÉ-SILÁBICO	14	6	1	1
SILÁBICOS	24	13	4	2
Silábico Alfabético	18	18	13	8
Alfabético	22	21	15	23
Alfabetizado 1	9	12	6	07
Alfabetizado 2	31	43	41	65
Alfabetizado 3	08	13	16	20

Figura 3 – Organização do Reagrupamento

Fonte: 3º ano, Escola do Sol, 2022

O reagrupamento é a principal atividade da organização pedagógica da Escola do Sol. Essa é uma das ações previstas para intervenção nos segmentos do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. Ele pode acontecer tanto em um nível micro quanto de maneira mais abrangente, respectivamente intraclasse e interclasse, que serão descritos a seguir.

Com o decorrer das observações e com as conversas realizadas com os docentes uma característica comum centrava-se na identificação e no agrupamento dos estudantes dentro da sala de acordo com o resultado do teste da psicogênese. Alunos que, em geral, apresentavam resultados destoantes do esperado para o ano em que se encontravam, realizavam tarefas adaptadas de acordo com suas necessidades para avançar. Esse reagrupamento dentro da própria turma, denominado intraclasse

pelos docentes sem a participação efetiva de outros profissionais. Como preparativos que antecediam a sua execução pensava-se a elaboração de sequências didáticas adaptadas por nível da hipótese psicogenética e o agrupamento dos alunos do segmento de acordo com esses níveis.

Nesse sentido, os alunos eram rearranjados em novas turmas que teriam, em tese, as mesmas demandas ou necessidades de intervenção. Ou seja, privilegia-se as capacidades individuais da aquisição objetiva do código da língua escrita sendo desconsiderados as questões de habilidades relacionadas ao relacionamento com os pares e suas emoções. Logo, também essa forma de organização reforça a fragmentação do ensino e enfatiza aspectos cognitivos e intelectuais na aprendizagem com destaque para a memorização. Como a escola cobrava dos professores a aplicação desse teste bimestralmente, então as turmas do reagrupamento só eram revistas nesse espaço temporal.

Em geral, o dia de realização de reagrupamento interclasse era tido, pelos docentes, como um dia mais pesado, cansativo. Esse sentimento devia-se ao fato de muitos deles não se sentirem confortáveis com a mudança da rotina escolar. Outro fator desgastante para o grupo docente diz respeito a falta de confiança no método ou no comprometimento do colega e a própria insegurança individual haja visto que além de terem que atuar em turmas que necessitavam de intervenções pontuais, ora com alunos com necessidades mais complexas ora com alunos poucas dificuldades.

Como estratégia interventiva é possível afirmar que os reagrupamentos estão configurados na subjetividade social da escola como atividades desafiadoras tanto para alunos como para professores e são o meio pelo qual o coletivo do segmento consegue consolidar seu trabalho. Contraditoriamente a isso, podemos construir um indicador de que **o dia do reagrupamento faz emergir, no conjunto de professores e em suas configurações subjetivas individuais, sentimentos de aflição e ansiedade** muito em função pelo fato de forçar o docente a se desprender do controle que ele considera que tem sobre a aprendizagem dos estudantes da sua própria turma como pelo fato de divergir de estratégias utilizadas pelos colegas.

Outro aspecto que pode ser considerado em relação a esse indicador diz respeito ao absentéismo docente nos dias previstos para a realização do reagrupamento. Em pesquisa realizada nos formulários administrativos da Escola do Sol notou-se que durante os dias acordados coletivamente para a intervenção, inúmeros docentes

apresentaram justificativas legais de ausência seja por meio de licença para tratamento da saúde seja pela utilização de abonos de ponto.

Questões relativas ao adoecimento dos profissionais também foi sentida no decorrer da pesquisa. A pedagoga Carina precisou se ausentar em função de esgotamento profissional assim como a professora Paula recorrentemente apresentou licenças para tratamento de saúde em virtude de dificuldades relacionadas ao ambiente de trabalho.

O fato de estar expressamente escrito e definido pela proposta pedagógica da escola mostra a centralidade que esse teste tem para as definições dos rumos que a escola segue no que diz respeito a aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes. Todos os professores, independente do ano e da turma, apontam o nível do processo de aquisição da leitura e da escrita dos estudantes relatados com algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Assim, a centralidade que o teste assume na escola chega a ser um definidor de distinção entre os alunos que tenham dificuldades de aprendizagem ou não tendo em vista que a permanência estagnada de um estudante em um nível aquém do estabelecido socialmente como “normal” para a turma, como exemplificados nas guias de encaminhamento acima descritas, é apontado como motivo para encaminhamento às pedagogas. E, o mesmo serve para aqueles que conseguem avançar de nível são vistos como aqueles que tiveram sucesso na sua aprendizagem. Logo, é possível elaborar o indicador de que **para os professores, para a escola, para os estudantes, ou seja, para a subjetividade social daquele espaço, o teste da psicogênese está configurado como sinônimo de aprendizagem.**

- **ALUNOS QUE DEMONSTRARAM AVANÇOS EM SUA APRENDIZAGEM:**
- 1 ESTUDANTES SILÁBICOS – OBTEVE AVANÇO PARA O NÍVEL ALFABÉTICO 1. (A TURMA OBTEEM 2 estudantes A1).
 - DOS 32 ESTUDANTES ALFABÉTICOS: 9 ESTUDANTES OBTEVERAM AVANÇO PARA A4
 - DOS 32 ESTUDANTES ALFABÉTICOS: 14 ESTUDANTES OBTIVERAM AVANÇO PARA A3
 - DOS 32 ESTUDANTES ALFABÉTICOS: 08 ESTUDANTES OBTEVERAM AVANÇOS SIGNIFICATIVOS para ALFABÉTICOS A2

Figura 6 – Roteiro de Conselho de Classe P5.4

Fonte: docente P5.4. Escola do Sol, 2022

Nesse contexto podemos construir a hipótese de que **o teste da psicogênese está configurado na subjetividade social da escola como instrumento balizador da dificuldade de aprendizagem dos estudantes e do sucesso ou não no processo de aprendizagem.**

Essa constatação da forma como o teste da psicogênese se configura na subjetividade social da escola afeta de maneira singularizada diferentes profissionais da escola. Se por um lado a utilização, aplicação, avaliação dos testes produz sentidos subjetivos relacionados a confiança e a esperança de um trabalho que pode gerar resultados positivos para a escola como expressos pela Equipe Gestora nas entrevistas realizadas e na proposta pedagógica da Escola do Sol. Por outro, pode ser fruto de sentidos subjetivos opostos naqueles docentes que não se sentem seguros, que nunca tinham tido contato ou que discordam da sua utilização e por esse motivo subjetivam o teste como ponto de estresse e angústia em sua prática.

Da mesma forma, o teste produz sentidos subjetivos diferenciados nos estudantes percebendo-se, pelo relato dos docentes, aqueles que, na palavra deles, “não se dão bem no teste”, mas “no dia-dia vai bem”. É curioso notar que tanto professores, como equipe gestora e pedagogas reconhecem essa forma individualizada de cada um dos alunos no que diz respeito ao desempenho na realização do teste. O contraditório se faz presente na manutenção de uma prática homogeneizante no que diz respeito ao acompanhamento do processo da leitura e da escrita mesmo sabendo que alguns alunos não serão contemplados com a realização do teste e que nas atividades realizadas em sala mostram um maior conhecimento.

Em um dos momentos dos conselhos de classe questioneei uma das docentes se ela já havia trabalhado com o teste da psicogênese e se ela se sentia confortável em realizar todas as etapas a ele relacionadas. O diálogo se deu da seguinte forma:

Sandra: - Esse é o seu primeiro ano aqui na escola e de regência?

P3: - Isso.

Sandra: - Como foi pra você utilizar o teste?

Aos risos respondeu:

P3: - Medo, desespero.

Sandra: - E o que te deu mais medo?

P3: - Tudo. Mas as meninas me ajudaram.

Sandra: - Falando nisso, como acontece essa troca entre vocês, professores?

P3: - No momento da coordenação a gente vai avaliando e se tem dúvida pede *pro* colega olhar também.

Dessa conversa com a docente P3 é interessante observar dois aspectos. Primeiro como a falta de familiaridade com o teste faz emergir expressamente o sentimento de medo na professora. Essa aflição demonstrada pela professora também foi perceptível em conversas informais com outros docentes que estão no início das suas trajetórias profissionais. Da mesma forma, as pedagogas, Carina e Marina, observaram a falta de experiência do grupo docente como um dos dificultadores do trabalho pedagógico nesse ano letivo. Outra questão percebida no diálogo com a P3 diz respeito a colaboração existente entre os professores e o apoio mútuo na classificação dos estudantes. Tendo em vista a falta de prática de certa parte dos professores da escola, o número insuficiente de coordenadores pedagógicos e a alta demanda burocrática que demanda da equipe pedagógica da escola, a rede colaborativa entre os próprios professores é algo bastante estimulado pelo grupo gestor.

Contudo, ao mesmo tempo percebe-se que não há um trabalho propositivo no que diz respeito a reflexão sobre os aspectos positivos ou não da sua utilização enquanto instrumento orientador pedagógico. As atividades referentes formação continuada em relação ao teste da psicogênese não se aprofundam em reflexões que levem o grupo docente a questionar a sua utilização nem tão pouco aos sentidos subjetivos que emergem entre professores e estudantes. Tais atividades se caracterizam por tentar instrumentalizar os professores apresentando, em formas de oficinas, características que levam a identificação do nível da escrita do avaliado.

Ao perceber que o teste se afirma como instrumento que consolida uma prática hegemônica na instituição, onde as ações da escola e dos professores partem dele, é possível também construir o indicador de que assim como o teste se configura na subjetividade social da escola como instrumento que define o sucesso ou não do estudante, também **o resultado do teste é configurado pelo coletivo escolar como instrumento que define o bom ou o mal professor.**

A força que a adoção do teste como guia orientador do trabalho pedagógico da Escola do Sol é tamanha que o indicador elaborado acima pode ser mais bem compreendido com uma questão específica vivenciada em um dos conselhos de classe quando um dos docentes, P5.7, foi questionado a respeito da similaridade presente nos textos produzidos pelos estudantes para o relato da história utilizada no teste da psicogênese do segundo bimestre. Diante da clara tentativa de burlar os resultados apresentados pela turma, a supervisora em conjunto com as demais professoras que

estavam no conselho decidiu realizar uma intervenção pontual para a aplicação do teste naquela turma.

EIXO 2. AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS QUE REFORÇAM O PARADIGMA DE APRENDIZAGEM HEGEMÔNICO

Acompanhar a rotina da Escola do Sol como pesquisadora permitiu fazer uma análise mais aprofundada sobre o ensino e as estratégias utilizadas pelos professores. Desse modo poder caracterizar as metodologias utilizadas pelos docentes, suas concepções sobre o processo de aprendizagem e suas opiniões em relação ao processo de encaminhamento dos estudantes que eles julgaram necessitar de acompanhamento especializado. Falar sobre a prática e as escolhas realizadas pelos professores é relevante em virtude da tentativa de criar cenário capaz -de visualizar a subjetividade social da escola e a emergência de agentes ou sujeitos nesse contexto uma vez que a escola produz sentidos subjetivos diversos em todos os que dela fazem parte.

A Escola do Sol, tem por costume, realizar reuniões pedagógicas semestrais para o planejamento de atividades, a seleção de conteúdos, definições de projetos por segmentos. Essas reuniões são vistas como importantes pela Equipe Gestora como uma forma de “amarrar” a organização pedagógica da escola em um ambiente notadamente precarizado.

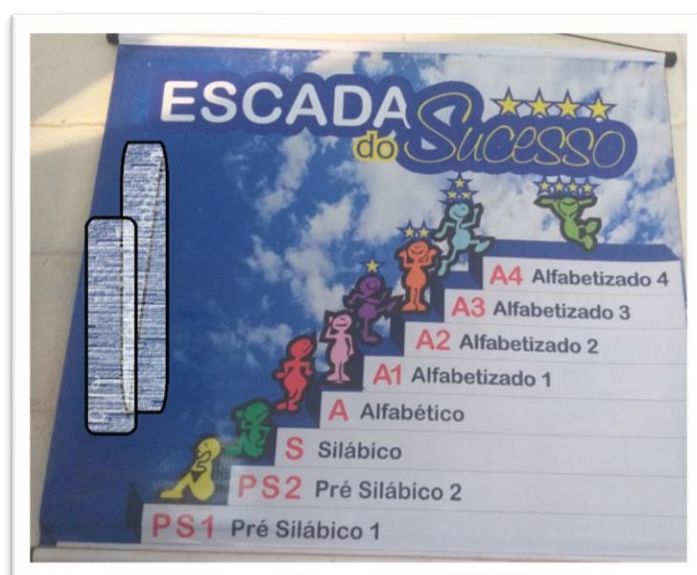


Figura 7 – Escada do Sucesso

Fonte: Sala de aula, Docente P4. Escola do Sol, 2022

Na imagem da figura 7, temos um exemplo de como o teste é usado para “estimular” os estudantes em seus percursos escolares. Chegar ao nível Alfabetizado 4 é alcançar o topo, sinônimo de sucesso, felicidade. Na imagem, até mesmo as expressões dos bonecos que representam os estudantes vão da apatia aos pulos de alegria. Nessa dinâmica podemos avançar na compreensão de que não apenas os documentos ou os contratos sociais firmados entre os docentes produzem sentidos subjetivos. A organização da sala de aula, os materiais de apoio expostos, as atividades realizadas geram sentidos subjetivos tanto nos estudantes que conseguem se adequar ao ritmo idealizado mas, principalmente, naqueles que destoam.

Mitjáns Martínez e González Rey ainda reforçam que “um aspecto muito importante da subjetividade social da escola, que afeta muito os alunos, são os discursos dominantes sobre sucesso e fracasso escolar e suas causas, assim como a representação de que a sala de aula é apenas um espaço para que o estudante aprenda e o professor ensine.” (2017, p.92)

A precarização do ensino se estabelece de forma mais cruel em comunidades como a da Escola do Sol. Salas de aulas superlotadas, pouca ventilação, escassez de recursos materiais e humanos, rotatividade de professores são aspectos observados que também produzem sentidos subjetivos no coletivo da instituição. Com uma situação rotineira complexa estabelece-se o que Guzzo (2015) denominou de “escola amordaçada”. Para essa autora, chama a atenção

“a figura de uma escola que não se posiciona, que não reage, que não desperta para sua importância como espaço de libertação e conscientização, de revolução e emancipação, de crescimento e de vida – uma escola amordaçada que se imobiliza diante da realidade sem conseguir buscar caminhos para sua superação.”
(p.16)

Com uma escola amordaçada e distante da vida real de seus estudantes e da comunidade na qual está inserida é comum presenciarmos práticas pedagógicas descontextualizadas, centradas na reprodução e na memória, as quais não fazem sentido para o estudante. Tem-se a utilização de estratégias pedagógicas que caracterizam o que Mitjáns Martínez (2017) definiu como aprendizagem reprodutiva-memorística. Nessa forma de expressão da aprendizagem identifica-se “uma postura passiva do aprendiz em relação ao conhecimento, com predomínio de operações de assimilação mecânica dos

conteúdos, em que as funções mnêmicas ocupam um lugar central.” (Mitjans Martínez e González Rey, 2017, p.62)



Figura 8 – Gráfico Teste da Psicogênese

Fonte: Registro de atividade, professora P2, Escola do Sol, 2022.

Semelhante a escada do sucesso apresentada na Figura 7, o gráfico do Teste da Psicogênese elaborado para cada um dos estudantes da turma da docente P2 também pode fazer emergir sentidos subjetivos diversos nos estudantes, nas famílias e na própria docente.

Abaixo, estão descritas algumas das estratégias utilizadas pelos docentes para intervir nas dificuldades identificadas. Nota-se que o tipo de atividade proposta reforça métodos distantes da realidade vivenciada pelos estudantes. Aumenta-se o abismo entre o que e como é ensinado e o que é vivido.

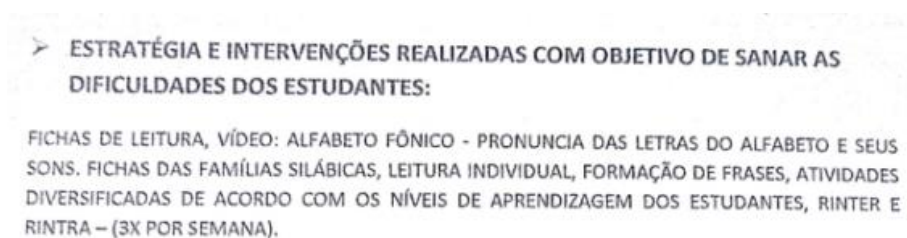


Figura 9 - Roteiro de Conselho de Classe P3.6

Fonte: docente P3.6. Escola do Sol, 2022

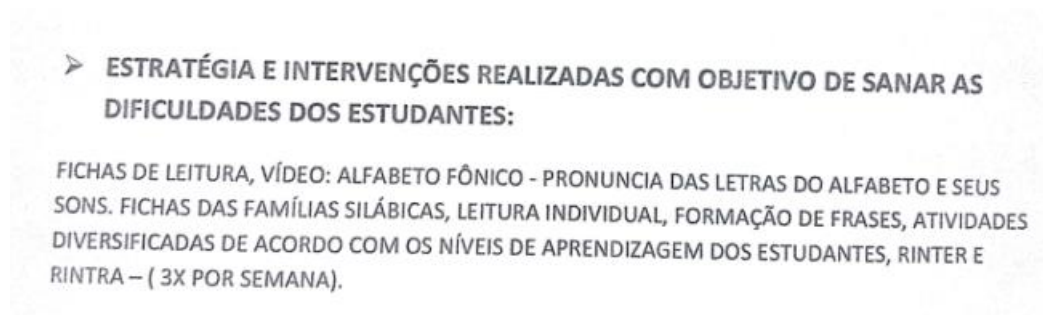


Figura 10 - Roteiro de Conselho de Classe P3.7

Fonte: docente P3.7. Escola do Sol, 2022

Podemos, a partir do exposto criar o indicador de que **a aprendizagem está configurada na subjetividade social da escola como aquisição de conteúdos pré-determinados a partir do currículo. E o ensino se configura na prática docente como conhecimento estático a ser repassado aos estudantes.**

Percebe-se que as estratégias pensadas para sanar o que eles consideram como dificuldades de aprendizagem estão centradas em oportunizar ao estudante a aquisição de habilidades específicas bem como questões operacionais. Não há entre as estratégias previstas atividades que recorram ao reconhecimento da subjetividade, da história de vida e da singularidade do processo de aprender desse estudante. Vale ressaltar, que apesar de não ser algo desenvolvido com o direcionamento direto da equipe gestora, grande parte dos professores em 2022, elaborou roteiros como os detalhados acima.

Nesse contexto, onde os docentes, em sua maioria reforçam paradigmas hegemônicos de aprendizagem, nos quais enfatizam a aprendizagem a partir de questões reprodutivas mantendo uma relação verticalizada com os estudantes, a prática de duas professoras, Paula e Maitê, chamou a atenção. Por esse motivo, são apresentadas, nesse momento, como profissionais que se expressam no bojo da subjetividade social da escola com atitudes que podem caracterizá-las como agentes e/ou sujeito para a Teoria da Subjetividade.

Mesmo não tendo elementos suficientes para estabelecer a lógica configuracional capaz de explicar as configurações subjetivas individuais das docentes citadas, é possível apresentar nesse trabalho indícios de que a prática dessas docentes difere dos demais professores da escola. Da mesma forma, isso não quer dizer que em

algum momento, um ou outro professor também não tenha sido capaz de utilizar estratégias que fogem às praticadas em um contexto mais tradicional de ensino. O que fez com que Paula e Maitê tivessem suas práticas evidenciadas diz respeito ao processo como um todo e não apenas a questões pontuais.

- **A configuração da subjetividade docente da professora Paula**

Para a construção das informações que desenham a configuração da subjetividade da professora Maitê foram utilizados os seguintes instrumentos: produção escrita, completamento de frases, entrevista e observação.

Paula, é professora efetiva e chegou esse ano a escola, assumindo a regência de uma turma do 3º ano, no turno matutino. Em uma produção escrita, solicitada para a pesquisa, ela assim se apresentou:

Venho de uma família onde boa parte são educadores. Possuo formação em Letras Português/ Inglês e em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Atuo há 14 anos nas escolas da rede pública do Distrito Federal e já ministrei aulas em vários segmentos, mas me encontrei mesmo foi na alfabetização. Alfabetizar para mim é muito mais que um processo que vai além da decodificação de letras e sílabas, é um ato de amor.

Considero-me uma pessoa muito reservada, organizada e extremamente comprometida com tudo a que me proponho fazer.

Amo estar no ambiente escolar, pois nele, além de contribuir para a formação e o desenvolvimento dos educandos enquanto indivíduos e membro da sociedade, ainda desenvolvo-me nas relações interpessoais.

É interessante perceber a experiência que a docente possui em sua trajetória profissional atuando em diversas escolas e segmentos mas, de fato, se encontrando na alfabetização que ela define como ***muito mais que um processo que vai***

além da decodificação de letras e sílabas, é um ato de amor. Esse amor pela prática também aparece mais a frente quando ela fala sobre sua presença na instituição dizendo *“Amo estar no ambiente escolar, pois nele, além de contribuir para a formação e o desenvolvimento dos educandos enquanto indivíduos e membro da sociedade, ainda desenvolvo-me nas relações interpessoais.”*

Cabe aqui ressaltar que a apresentação produzida pela docente mostra, nesse instrumento escrito, sentidos subjetivos relativos ao amor pela sua prática e pelas possibilidades de transformação que a sua atuação pode impactar na vida de seus estudantes. Apesar de ao se definir relatar ser *“uma pessoa muito reservada”* a professora mostra que sua presença na escola também contribui para o desenvolvimento de suas relações interpessoais. No completamento de frases realizado com ela, esse sentimento de satisfação pessoal com a profissão e o esforço em estabelecer relações mais colaborativas também foi expresso nas seguintes respostas:

1. Sou professor(a) *porque amo ensinar e por acreditar que a educação transforma vidas.*
2. Fico feliz *no meu ambiente de trabalho.*
17. Na sala dos professores *troco experiências com meus colegas.*

Também durante a entrevista realizada, virtualmente por meio do aplicativo Teams, a forma da professora se expressar ao falar sobre aspectos da sua experiência profissional e da sua vivência no cotidiano escolar deixa transparecer que estar na escola traz sentimentos de felicidade.

Essa boa sensação que a escola traz para a professora Paula expressa-se tanto no seu relacionamento com os estudantes como com os colegas como nas respostas apresentadas no completamento de frases que se seguem:

4. Na sala de aula *me divirto com meus alunos.*
5. Com meus colegas *adoro dar boas risadas.*
7. Na escola *crio laços de amizades.*

9. Minha maior dificuldade *é fazer amizades.*

Com essas informações produzidas com os instrumentos aqui apontados podemos chegar à elaboração do indicador de que a **sua escolha em ser professora configura-se subjetivamente com sentimento de realização tanto pela possibilidade de transformar a vida de seus alunos como pela oportunidade de desenvolver suas habilidades relacionais** uma vez que ela descreve como sua maior dificuldade “fazer amizades”.

No que diz respeito a sua prática pedagógica, ela chamou a atenção pelo relacionamento que consegue estabelecer com seus estudantes. A busca pela criação de vínculos com os estudantes, em uma ação horizontalizada, onde não há a preocupação pela adoção de uma postura disciplinadora aliado ao seu interesse pelo conhecimento da vida dos seus estudantes fora do ambiente escolar favorece a participação, o envolvimento e a motivação dos alunos durante as aulas.

Por outro lado, em relação especificamente no que diz respeito a maneira que a escola utiliza o teste da psicogênese, a professora enfrentou questões que fizeram emergir sentidos subjetivos de frustração, insegurança chegando a interferir na sua qualidade de vida. Muito em função dela ter dificuldades em se colocar diante dos colegas e assumir seus próprios posicionamentos como demonstrado no trecho do completamento de frases abaixo:

3. Me preocupo **com os que os outros pensam a meu respeito.**
6. Sofro *por ser muito ansiosa.*
10. Preciso de ajuda *para posicionar-me em determinadas situações.*

Essa preocupação com o que os outros pensam a respeito da sua prática profissional foi um dos gatilhos para que a professora se desestabilizasse no dia da realização do conselho de classe do 2º bimestre das turmas do segmento da qual ela fazia parte. Quando uma das colegas, a docente P3, apresentou seus testes aos profissionais da equipe para serem apreciados, um por um, dos alunos que apresentavam mais dificuldades

teve a classificação questionada e uma orientação de reclassificação do nível da hipótese psicogenética atribuído ao estudante. Vendo aquela orientação, questionei a professora P3:

Sandra: Como você se sente quando tem essa sugestão de trocar o nível do estudante?

P3: Pra mim é tranquilo.

Sandra: Mesmo se a reclassificação sugerida é para um nível anterior ao que você avaliou?

P3: Sim, é tranquilo. Eu não tenho problemas.

Sandra: E você pretende mudar a sua avaliação e seguir a orientação da equipe de apoio?

P3: Não. No momento não. Vou manter. Porque é o que eu estou vendo em sala, aí prefiro manter.

A negativa da professora em não seguir a orientação de modificação sugerida pelas profissionais que conduziam o conselho de classe foi algo que me surpreendeu. Da mesma forma, a afirmação e a segurança da docente P3 quando afirmou receber com tranquilidade as sugestões da equipe atraiu minha atenção. A partir daquele momento, fiquei mais atenta às conversas paralelas que aconteciam entre P3 e a professora Paula que estavam sentadas, lado a lado. A professora Paula, por sua vez, parecia se sentir incomodada com o fato de terem apontado um possível equívoco feito na classificação dos testes da colega P3. Essa aflição aumentava à medida que o conselho avançava. Não apenas Paula mostrava-se tensa, demais docentes do segmento começaram a questionar a reclassificação sugerida pelas equipes que orientavam o conselho.

Segue o diálogo presenciado nesse momento.

P3.4: Olha, eu não concordo com a avaliação que vocês estão fazendo.

Supervisora: Mas professora, não há a possibilidade de classificar um aluno como alfabetizado 3, 4, sem o apoio de um texto produzido por ele.

P3.4: Ah, mas então a escola precisa padronizar isso.

Carina: Aqui na escola, nós avaliamos assim. Pedimos a produção do aluno para fazer a classificação dos alfabetizados. E, realmente, não há como fazer classificação sem ter o mínimo de base, de produção própria do estudante, para fazer.

P3.5: Então, ou só uma pessoa analisa, ou então a mesma pessoa aplica. E esquece a oficina do ano passado.

P3.4: Então não precisa de caderno com orientação nenhuma. “Supervisora, e demais profissionais de apoio se olham meio que sem entender”

Esse desentendimento observado se deu em virtude de a escola ter feito uma junção particular nas orientações quanto ao teste. Algo que não está expressamente previsto nos estudos de Ferreiro e Teberosky que é a utilização do texto como suporte para a definição de hipóteses além da alfabética. A seguinte reflexão fiz a partir de então: a discordância das professoras era pelo fato de a escola apresentar uma classificação que ia além dos estudos de Ferreiro e Teberosky ou refletia uma insatisfação em ver que estavam sendo corrigidas?

A resposta e a postura tanto nos conselhos como no dia a dia da escola me levam a afirmar que a reação dessas docentes parecia ter mais relação com a correção submetida que com o fato da escola ter sua própria organização. Uma vez que as professoras já estavam na escola no anterior e tinham conhecimento das dinâmicas utilizadas nesses momentos. Da mesma forma, a reação de descrença das direcionadoras do conselho com as colocações que foram feitas corroboram a sensação de que esse já era um fato superado a partir de discussões realizadas no coletivo em anos anteriores.

Essa sensação foi reforçada pela resposta da professora P3.5 ao completamento de frases:

Sou professor(a) *especialista em alfabetização e letramento*.
Me preocupo *quando uma criança ainda não se apropriou do sistema de escrita alfabética*.
Tenho tempo *para estudar e ler artigos, documentos da rede, livros e pesquisas sobre a área da alfabetização*.

A auto-afirmação da professora P3.5, seu discurso, a forma como se relaciona com os demais colegas do segmento são características que lhe colocam em um lugar diferenciado dos demais e por isso é reconhecida e procurada por outros professores para auxílio, principalmente, com o teste. Por esse motivo, suas ações no segmento costumavam também ser aceitas sempre como corretas. Era a P3.5 que checava as classificações realizadas pelas outras professoras e dava a palavra final quanto hipótese psicogenética atingida pelo estudante. Pelas informações produzidas nesse contexto podemos conjecturar que a atuação do segmento do qual fazem parte Paula, P3, P3.4 e P3.5 parece ser subjetivado no contexto da subjetividade social da escola como grupo referência no trabalho com a Psicogênese. No entanto, alguns dos membros desse grupo

não aceitam sugestões frente a erros cometidos gerando tensão com a gestão e as equipes de apoio.

Essa postura reativa do grupo fez emergir na professora Paula sentimentos subjetivos relacionados à ansiedade e pânico que ficou mais bem evidenciado na seguinte situação envolvendo considerações sobre um estudante:

P3.2: bem... eu quero falar sobre o Thiago.

Supervisora: É questão de aprendizagem ou de comportamento?

P3.2: os dois. Esse aqui é o teste dele. Mas, ele falta muito e quando vem desestrutura toda a sala.

P3.4: Ah... eu já conheço o Thiago lá da Escola da Lua²⁰.

P3.5: Lá ele era do mesmo jeito. Quando se juntava com aqueles outros dois então... a gente chamava o trio ternura (risos)

P3.4: É... lá na Lua, era igual.

Paula, baixinho, fala: Ah o Thiago eu vou defender.

As observações sobre o estudante continuam sendo feitas do lado oposto onde Paula está sentada. Ela em um tom ainda mais baixo repete:

Paula: Ah, o Thiago eu vou defender. Eu vou ser advogada dele.

Vendo que o conselho seguiu normalmente sem que fosse ouvida, Paula recolhe-se, abaixando a cabeça. Nesse instante, eu, que estava sentada ao lado dela a questioneei:

Sandra: Por que você quer ser advogada dele?

Paula: Porque comigo ele não é assim.

Sandra: Então fala para as outras. Explica como você o vê.

Nesse momento, Paula começa a chorar e sai da sala. A professora P3 também se levanta e a acompanha. As outras professoras olham a situação sem entender. Eu permaneço por alguns minutos sentada, participando do conselho que seguia para só então sair da sala e encontrar Paula e P3 no banheiro e procuro compreender o porquê de a professora estar naquele estado.

Sandra: Tá tudo bem? Foi algo que eu falei?

P3: Não Sandra, não foi você.

Sandra: Então o que é? Posso ajudar?

²⁰ Nome fictício utilizado para identificar a escola em que, juntas, as professoras Paula, P.34 e P3.5 trabalharam anteriormente

P3: Sim. Sabe aquela hora que você perguntou se eu ia manter a classificação e eu disse que sim, que era tranquilo.

Sandra: Sei.

P3: Eu estou estudando e eu também sei avaliar. Eu falei porque eu fiquei sem jeito de dizer que concordava. Porque eu e a Paula tínhamos classificado igual as meninas estão orientando. Pra gente o nível da psicogênese dos alunos era igual as meninas estão dizendo. Mas a P3.5 olhou os nossos testes e mudou.

Paula: Sabe Sandra, eu só tinha visão da psicogênese que a P3.5 passava pra gente. Quando eu vim aqui pra Escola do Sol eu conheci essas novas possibilidades de classificação. Só que para a P3.5 não vale.

Sandra: E por que você disse que queria ser advogada do Thiago?

Paula: Porque eu não vejo que ele dá tanto trabalho assim. É só uma criança. Acho que não tem como querer que os estudantes se comportem todos da mesma forma. Eu consigo ser amiga dos meus alunos.

P3: Sandra, porque a gente consegue estabelecer um bom relacionamento com as nossas turmas nós acabamos sendo tachadas como as boazinhas.

Paula: Pois é. Isso me incomoda muito. A gente não tá querendo provar nada, mas foi por isso também que a gente se aproximou. Porque nós sentimos essa mesma necessidade de acolher os estudantes. Tem aluno com medo de ir pra outra sala no dia de reagrupamento.

Sandra: E você chorou por não conseguir defendê-lo?

Paula: Foi. Porque quando ele precisou de mim, eu não consegui. (chora novamente)

Essa conversa estabelecida entre nós trouxe reflexões a respeito das situações que haviam sido presenciadas quando estavam todas reunidas na sala dos professores. Ficou claro que a professora P3 sentia-se desconfortável pela avaliação feita pelas equipes de apoio. Mas esse desconforto até então, parecia ser exclusivamente pela ação das equipes em intervir. A partir dessa troca no banheiro, revelou-se que, tanto P3 quanto Paula, também se sentiam pressionadas ou até intimidadas pela configuração da subjetividade social dominante daquele grupo.

Essa relação estabelecida naquele segmento torna possível a elaboração do indicador de que **a postura da docente P3.5 está configurada na subjetividade social daquele segmento como reconhecimento de liderança e, em virtude da utilização coercitiva de seu conhecimento, é subjetivada individualmente em Paula com sentimentos de opressão que reforçam sua insegurança.**

Quando P3 relata que ela e Paula haviam avaliado os testes da Psicogênese da forma como a escola estava orientando, mas tiveram sua ação interferida pela avaliação feita pela professora P3.5, amplia a sensação de que o fato de não se posicionar afeta o

sentimento de responsabilidade e compromisso expressos por Paula na sua produção escrita. Perceber essa dinâmica que permeia as configurações subjetivas das pessoas que participam desse segmento específico colabora para o entendimento do porquê da professora Paula se sentir aflita e tensa a partir dos questionamentos em relação a um possível equívoco na não observação da necessidade de utilização do texto para classificação.

Essa contradição faz emergir sentidos subjetivos em um fluxo tão intenso que chegam a ser expressos por ela na forma de choro. Isso pode ser explicado pela falta de recursos subjetivos capazes de possibilitar a Paula uma situação de enfrentamento ao institucional normativo daquele micro espaço social.

Por outro lado, por não compreenderem toda a complexidade que envolve a subjetividade, esses aspectos acabam desconsiderados no cotidiano escolar. Isso traz inúmeras consequências para as relações que se estabelecem nesse contexto e a realização desse estudo evidencia que o trabalho na subjetividade social em contextos micros e macros poderia favorecer para que essas situações de conflito, comuns entre professores que divergem, fossem percebidas e trabalhadas para a evolução da organização e da qualidade do processo educativo da Escola do Sol.

Por isso, é possível dizer que a professora Paula consegue se destacar na escola, ao estabelecer um trabalho voltado para o relacionamento e o estabelecimento de vínculos fortes com seus estudantes, e por esse destaque expressa-se como agente no contexto macro da subjetividade social da escola. Quando P3 revela que ela e Paula conseguem estabelecer bons vínculos com os estudantes e por isso são vistas como “boazinhas” percebe-se uma crença de que o aluno e docente devam manter-se distanciados, quando, na verdade, a aproximação com os estudantes deve ser buscada e valorizada uma vez que

“esse tipo de comportamento por parte do professor gera uma aproximação com os seus alunos, lhe permitindo um trato diferenciado com eles, condição importante para o aprendiz sentir um espaço próprio dentro da sala que pode favorecer, pelos sentidos subjetivos que produz, sua implicação com a aprendizagem.”(MITJANS MARTÍNEZ E GONZÁLEZ REY, 2017, p.147)

Contudo, apesar disso, não conseguiu, até aquele momento, mobilizar recursos subjetivos suficientes para que fosse capaz de realizar um enfrentamento e tomar a frente das suas decisões perante as avaliações da sua turma. Assume, no contexto

específico das ações que envolvem a aplicação e classificação do teste, uma postura passiva.

Ao fazer uma diferenciação entre os conceitos de agente e sujeito, González Rey e Mitjans Martínez destacam que para o arcabouço teórico da subjetividade

“não existe a passividade como estado estático, pois quando a pessoa está no extremo da sua incapacidade para tomar decisões, de refletir e de estar ativo nos múltiplos espaços de sua existência pessoal, aparece o sofrimento, que não é um estado passivo, mas, ao contrário, extremamente ativo em sua nocividade para o indivíduo, impondo-se continuamente em todas as experiências pessoais, nas quais o indivíduo não consegue gerar novos espaços de subjetivação que lhe permitam transcender esses estados dominantes.” (2017, p.73)

Essa complacência refletida pela falta de segurança e pelo medo com a opinião dos outros, como descrito anteriormente, poderiam justificar que Paula não poderia ser considerada nem agente e nem sujeito na perspectiva teórica da subjetividade. Por sua vez, pela flexibilidade contida nas dinâmicas que constituem as configurações subjetivas, a expressão da professora Paula pode ser considerada como agente em um espaço específico da sua ação docente e como indivíduo em outro.

- **A configuração da subjetividade docente da professora Maitê**

Para a construção das informações que desenham a configuração da subjetividade da professora Maitê foram utilizados os seguintes instrumentos: produção escrita, completamento de frases, entrevista e observação.

A construção interpretativa e as informações produzidas no decorrer da pesquisa tiveram como ponto inicial uma postagem por meio do status do aplicativo de mensagem Whatsapp. A inclusão do estudo da configuração da subjetividade individual da professora Maitê se deu como uma possibilidade de compreender a emergência do sujeito no contexto da subjetividade social da escola pesquisada. Na postagem, em referência ao Dia dos Professores, ela escreveu:

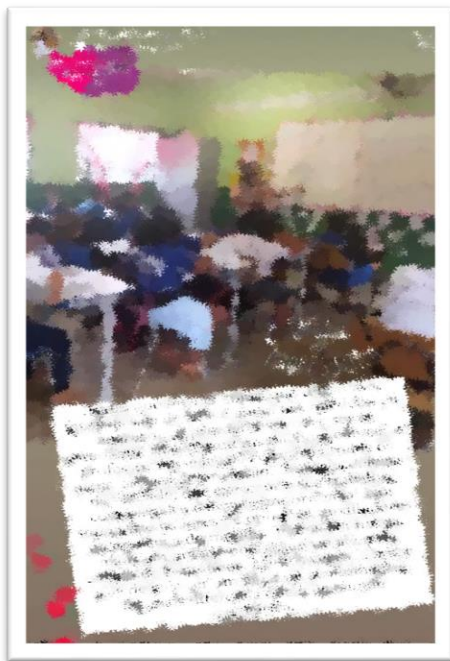


Figura 11 – Status professora Maitê

“Agora que me dei conta que tenho mil fotos de sala de aula e em nenhuma delas eu apareço... o protagonista deve ser o estudante! Mas permitam-me hoje colocar o professor nesse lugar! Feliz dia a todos os meus colegas de profissão!! Mas aos colegas de verdade, que exercem o seu trabalho com respeito e devida importância! Nós somos mediadores de opiniões, auxiliares na mudança do mundo. Temos em nossas mãos um grande poder que vai além do ensino de conteúdos. Muitas vezes, a nossa sala de aula ser um lugar de acolhimento, faz mais diferença que o ensino de gramática.”

Professora Maitê

15/10/2022

Com a dedicatória elaborada por ela percebi que o seu relacionamento com os alunos e sua prática muito próxima ao discurso se destacavam perante outros professores da Escola do Sol. A frase final da dedicatória **“Muitas vezes, a nossa sala de aula ser um lugar de acolhimento, faz mais diferença que o ensino de gramática”** revela a singularidade com a qual ela percebe o processo ensino-aprendizagem. Ao expressar a necessidade de em alguns momentos considerar aspectos que extrapolam o conteúdo curricular realçou que diferentemente de outros docentes, para ela é mais significativo fazer com que seus estudantes percebam sua preocupação genuína com a forma como eles vivem e aquilo que eles sentem. Isso não é algo simples de se fazer e advém de uma disposição pessoal para o encontro com o outro. Mitjans Martínez e González Rey afirmam que

“centrar a atenção no aluno e priorizá-lo, em uma real educação focada nele, constitui um exercício difícil que implica um processo de “descentração” impossível sem modificações da nossa própria subjetividade e da organização dos processos dominantes no funcionamento escolar atual. Muitas mudanças, mesmo que difíceis, podem ser possíveis a partir de nossa reflexão e de nossa ação como sujeitos, dos sentidos subjetivos que geramos frente a uma situação nova e potencialmente estimulante: contribuir para uma aprendizagem de outro tipo.” (2017, p.144)

Complementarmente, em sua produção escrita, Maitê se apresenta:

Sou mulher, tenho 31 anos, formada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Egressa das escolas públicas do Distrito Federal, sempre sonhei em ser professora e poder devolver o ensino que recebi.

Por problemas pessoais, tive que adiar os planos. (...) Minha primeira aprovação no Contrato Temporário mudou a minha vida profissional e pessoal. Conheci amigos maravilhosos e pude, enfim, começar a devolver para a Escola Pública o ensino que eu sonhava.

Por ocasião do destino, na escolha da carência, na minha frente estava uma professora que eu não conhecia, mas que me auxiliou em minha primeira vez. Ela me explicou tudo, como funcionava, e me ajudou a escolher uma “boa escola”. Ela me disse que iria para a Escola do Sol. E baseada no relato dela, foi a minha escolha.

Chegando à Escola do Sol, tive a oportunidade de aprender e me descobrir como professora. Minha primeira turma... um grande desafio. Mas encontrei grandes colegas de trabalho que me auxiliavam e com quem pude aprender muito. E meus alunos... o quanto me ensinaram! Cheguei ao fim do ano com uma mistura de sentimentos: de que eu poderia ter feito muito mais, mas a inexperiência atrapalhou; e que eu dei o melhor de mim nas condições que tinha.

Desde então, minha paixão pela Escola do Sol sempre me faz voltar. Estou no meu 3º Contrato Temporário, no 6º ano na escola. Tenho me descoberto uma professora nova a cada ano. Cada turma me ensina algo novo. Cada estudante, com sua subjetividade, tira algo diferente de mim.

Eu não me considero uma professora de excelência, mas uma professora em construção, compromissada e consciente da minha importância na vida dos meus estudantes. Quando estou em sala de aula, tento dar a eles o melhor que posso. E muitas vezes esse melhor está em ouvi-los, em fazer com que seja um espaço onde possam aprender a serem melhores seres humanos. Em minhas aulas sempre dou voz aos meus alunos, permitindo que façam perguntas e acolhendo suas dúvidas. Muitas vezes, para quem vê de fora, é indisciplina e bagunça, mas posso ver nas atividades e avaliações diárias o quanto isso faz diferença. Estudantes que iniciam o ano com grandes dificuldades (de aprendizagem e de disciplina) e que ao passar do tempo vão sanando-as pouco a pouco... É gratificante chegar ao final de um ano letivo sabendo que posso ter feito a diferença na vida dos meus alunos; sejam 30 ou 1, todos eles deixam marcas em mim também.

Destaca-se da sua produção escrita que o desafio vivido por ela em seu primeiro ano de docência foi melhor enfrentado com o apoio de seus colegas. O ambiente colaborativo que ela presenciou no início de sua trajetória repercute até os dias atuais com sentimentos positivos e realização que reforçam sua permanência na escola. Outro aspecto a ser considerado como justificativa para sua continuidade na instituição diz respeito a sua vontade de devolver para a escola pública o ensino que recebeu que se une ao seu sentimento de pertencimento quando afirma ***“minha paixão pela Esol me faz voltar. Estou no meu 3º Contrato Temporário, no 6º ano na escola.”*** Esse relato da

professora Maitê já demonstra como ela e a Escola do Sol se integraram. Durante a entrevista ela falou um pouco mais sobre esse apaixonamento:

“Começou já no primeiro ano, né? Quando eu entrei e fui super bem recebida na direção e todo mundo na equipe me deu espaço, né?, pra eu poder aprender minha profissão. Isso fez com que eu criasse um afeto pela escola, pelas pessoas que trabalhavam ali e também pelos alunos. Sempre fui muito bem recebida pelos pais dos alunos. É uma comunidade carente, diferente o público que trabalha lá na escola. E isso vai tocando a gente, fazendo com que a gente se apaixone.”

Já por essas conjecturas podemos construir o indicador de que **Maitê subjetiva sua ação docente com sentimentos de reconhecimento, prazer, confiança e gratidão.**

Quando Maitê afirma em sua apresentação que consegue aprender com seus alunos, revela sua percepção da sala de aula como espaço de múltiplas aprendizagens, para além da transmissão de conteúdos, onde a troca entre professor e alunos é benéfica. Essa satisfação por ensinar reverbera em outros instrumentos. No completamento de frases, ela se posiciona:

Sou professor(a) *que gosta do que faz.*
Na sala de aula *gosto que os alunos interajam comigo.*
Na escola *é onde me encontro.*
Os alunos *são únicos.*
Gosto *quando o aluno demonstra que se sente bem e que está aprendendo.*

No decorrer da entrevista, Maitê reflete sobre as estratégias que utiliza.

Sandra: Você não se acomoda na sua profissão.

Maitê: Exatamente. Não fico parada. Não tem como. A cada ano um colega novo no segmento, é uma turma nova, são alunos novos. Igual eu tava comentando com as meninas esses dias.... Elas estavam me perguntando se eu não tinha nenhuma prova com um assunto. Eu tava falando: - gente, no meu computador não tem nada. Eu sou uma vergonha da profissão. Eu não salvo nenhuma atividade no meu computador.

Sandra: Por quê?

Maitê: Porque as vezes eu acho que não vai servir. Eu faço pro momento que eu tô vivendo. Eu tento fazer a atividade adaptada para a temática.

Sandra: De acordo com o interesse deles?

Maitê: Sim. E as vezes eu penso assim.... tive essa reflexão esse ano. Falta pros professores na hora de fazer a atividade pensar “o que eu quero do meu aluno com isso?” Qual objetivo? Para que? Tá bem escrito? Ele vai entender?

Ser capaz de perceber a singularidade de seus estudantes no espaço social da sala de aula faz com que a professora Maitê consiga perceber as complexidades e os obstáculos impostos pela precariedade da situação em que seus alunos vivem e mesmo assim acreditar nas suas capacidades de produção e não apenas de reprodução. Nessa crença na capacidade de transformar as vidas de seus estudantes por meio da educação, Maitê se esforça para manter seus alunos motivados, não se escondendo em justificativas que dificultam a personalização do processo de ensino. Mitjans Martínez e González Rey apresentam que a essas justificativas unem-se:

“a crescente precarização do trabalho docente, o grande número de alunos com os quais a maioria dos professores trabalha, o excesso de tarefas que o professor tem de enfrentar, o pouco tempo de que muitas vezes dispõe para um planejamento efetivo de seu trabalho e a falta de um trabalho coletivo orientado ao aperfeiçoamento docente.” (p.147)

Dentre todos esses aspectos que podem ser utilizados por professores de qualquer escola pública para justificar a utilização de atividades reprodutivistas, que constituem o paradigma hegemônico de aprendizagem, no mínimo uma independe de qualquer recurso material que é a disposição para conhecer o estudante. Maitê destoa dessa visão dominante da escola como reprodução, reafirmando sua prática dizendo que *“quando estou em sala de aula, tento dar a eles o melhor que posso. E muitas vezes esse melhor está em ouvi-los, em fazer com que seja um espaço onde possam aprender a serem melhores seres humanos.”*

Nas entrevistas realizadas, fica claro que Maitê, mesmo que sem o conhecimento aprofundado dos aspectos subjetivos a serem considerados para a aprendizagem escolar preocupa-se em diversificar suas estratégias a fim de alcançar a atenção, interação e motivação de seus estudantes. Por conseguir ter um olhar diferenciado, enxerga o individual em meio ao coletivo. E, por esse individual, busca estratégias outras capazes de estabelecer vínculo e confiança para só então preocupar-se com os conteúdos. Nesse contexto, as informações produzidas pela sua produção escrita, pela entrevista e pelo completamento de frases possibilitam a elaboração do indicador de

que Maitê subjetiva o espaço da sala de aula como espaço de expressão dos estudantes e construção do conhecimento a partir do seu envolvimento com o outro.

“Eu não me considero uma professora de excelência, mas uma professora em construção, compromissada e consciente da minha importância na vida dos meus estudantes”, essa afirmação de Maitê mostra que sua reflexão sobre a prática leva-a considerar que as ações que acontecem dentro de sala de aula tem repercussão em outros ambientes da vida dos estudantes. Ter essa capacidade de entendimento faz com que sua prática seja qualitativamente diferenciada dos demais professores da escola. Essa compreensão alia-se a outros aspectos aqui demonstrados e justificam a hipótese de que **a professora Maitê, ao se expressar como sujeito em sua ação docente, favorece o desenvolvimento subjetivo dos estudantes com repercussões na qualidade no processo de aprendizagem e redução de encaminhamentos aos serviços de apoio.**

Isso também fica evidente quando a professora afirma que vê diferença no comportamento dos alunos pelo fato dela possibilitar que a sala de aula seja um lugar de troca de ideias e acolhimento de dúvidas. Em outro trecho ela reforça *“estudantes que iniciam o ano com grandes dificuldades (de aprendizagem e de disciplina) e que ao passar do tempo vão sanando-as pouco a pouco”*. Para exemplificar, na entrevista realizada, Maitê partilhou seu incômodo com a postura passiva de um aluno. Rindo ela disse:

Maitê: Eu fazia de tudo pra chamar a atenção do Antônio. Mas nada adiantava. Nem das minhas piadas sem graça ele esboçava reação.

Sandra: E a sua relação com ele deu resultado?

Maitê: Pra mim tem tido bons resultados, né? Cheguei até pensar em encaminhá-lo para a equipe... ele não olhava pra mim, só olhava pra baixo. Hoje quando ele vai embora me abraça, quer me mostrar o caderno.

Sandra: Quando você sentiu que teve mudança nessa relação? Algo específico?

Maitê: Eu acho que foi o dia que eu chamei ele para o reforço. Porque fiquei só eu, ele e um outro aluno que tinha dificuldade semelhante. Então foi um contato mais próximo. Quando consegui olhar nos olhos dele e foi quando eu também percebi que ele sabia mais do que eu pensava. Ai eu não encaminhei porque vi que não era mais necessário. A dificuldade dele não era nada extravagante. Era algo que poderia ser resolvido.

Nesse diálogo, chama a atenção que a personalização do processo de ensino foi possível pela disposição de Maitê em criar canais dialógicos com seus estudantes. Compreendendo a singularidade presente no coletivo da sala de aula, Maitê consegue perceber as necessidades de seus estudantes e desenvolver estratégias pedagógicas efetivas. Nesse sentido, Tacca (2006) reforça que ao conceber as estratégias pedagógicas como “recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos” o professor tem a possibilidade de aperfeiçoar sua prática tornando o ambiente mais significativo, investindo no favorecimento de novos recursos subjetivos para a implicação, individual e coletiva, com a aprendizagem.

EIXO 3. A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA NA AVALIAÇÃO DOS ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.

No decorrer do trabalho ficou evidente a utilização do teste como parâmetro para o encaminhamento ou não de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Porém, esse tópico terá como objetivo mostrar as queixas escolares que têm justificado a busca pelos serviços de apoio na Escola do Sol. Para isso, a construção de informações vai ser apoiada pela análise das Guias de Encaminhamento e o confronto de ideias realizado com os docentes.

Nas guias que são preenchidas pelos professores diversos aspectos são dados como justificativas para o encaminhamento. Dentre elas, destacam-se:

Dificuldade de concentração; inquieto
Dificuldade em reter a informação
Dificuldade de aprendizagem de aquisição de leitura e em conhecimento matemático
TDAH. Ainda está silábico.
Esquece o que lhe é ensinado com frequência, dificuldade de concentração.
Inquietação, agitação, gosta das coisas sempre na mesma ordem.
Acentuada falta de concentração e organização.

Esses apontamentos revelam que o processo de encaminhamento tem sido explicado a partir de critérios voltados para a constatação de faltas no estudante. Ou o aluno não se concentra, ou é inquieto, desatento, ou ainda, não consegue memorizar o conhecimento. Ao centrar-se em aspectos alheios a dinâmica das relações estabelecidas entre professores e alunos e em paradigmas que reforçam a aprendizagem memorística, a prática da escola, em sua subjetividade social, configura-se como reprodutora de uma sociedade excludente. Esse papel reprodutor assumido pela escola também é percebido na Escola do Sol. Já por essas explicações, em conjunto com as observações participantes e as entrevistas realizadas com as pedagogas, é possível elaborar o indicador de que **para o grupo de professores a dificuldade de aprendizagem está subjetivada a partir de necessidades orgânicas ou biomédicas dos estudantes que não avançam nos níveis das hipóteses psicogenéticas da língua escrita.**

A maneira como a qual a escola percebe a dificuldade do estudante também produz nele sentidos subjetivos diversos que muitas vezes cria barreiras no aprender. Se ele é confrontado a todo instante com cobranças para as quais não é capaz de resolver sozinho, se desmotiva e pode estar sujeito a encaminhamentos equivocados. Rossato e Mitjans Martínez (2011) apontam que as dificuldades de aprendizagem na escola podem ser analisadas a partir dos seguintes aspectos:

- “1. Quando há efetivamente uma deficiência nas funções biológicas que, somada ao seu impacto social, pode comprometer as condições do estudante para acompanhar o ritmo e as exigências de aprendizagem estabelecidas pelo currículo escolar, levando-o a produzir sentidos subjetivos sobre esse processo, que integram seu sistema de configurações de forma danosa, incidindo no próprio processo de aprendizagem;
2. Quando não há deficiência nas funções biológicas, porém a organização subjetiva do estudante, constituída na dinâmica das ações e relações das diferentes zonas da sua vida, incluindo a escola, ao ser confrontada com o processo de ensino, não expressa condições favoráveis para dominar um sistema de conceitos científicos dentro do tempo e dos padrões avaliativos utilizados na instituição escolar.”(p.73)

Nesse contexto, a escola por buscar uma aprendizagem a partir de paradigmas hegemônicos acaba por produzir uma demanda de alunos com dificuldades

de aprendizagem que vistos sob uma perspectiva de possibilidades os considerariam em suas singularidades.

Durante o confronto de ideias a seguinte tela foi apresentada aos docentes, e com ela o diálogo entre nós seguiu:

O ALUNO É ENCAMINHADO QUANDO...			
É AGITADO	ESQUECE COM FACILIDADE	NÃO AVANÇA NA PSICOGÊNESE	INDISCIPLINADO(A)
NÃO SE CONCENTRA	NÃO RECONHECE O ALFABETO	FALTA	QUESTÃO ORGÂNICA
ESTÁ DEFASADO	CONVERSA	NÃO ACOMPANHA A TURMA	INSEGURANÇA
É DESORGANIZADO	É DISPERSO	NÃO SENTA	SE PERDE NA SUA IMAGINAÇÃO
NÃO RETÉM	É APÁTICO	NÃO RECONHECE A LETRA CURSIVA	
É DESATENTO			

Figura 12 – Confronto de Ideias

Fonte: Confronto de Ideias, 2022.

Sandra: Vocês veem aí que esses foram motivos que levaram professores da Escola do Sol a encaminharem estudantes. E aí? O que vocês me dizem sobre essas justificativas para encaminhamentos?

SR: Me chama muito a atenção, participei dos conselhos de classe, que fala-se muito em reter conteúdo. Bate muito na tecla: não retém. Reter, reter, reter. É o que a gente mais ouve. E aí, toda vez que o professor fala que o aluno não retém o conteúdo eu me pergunto: Que conteúdo? Né? Que ele não retém. Será que ele não retém nada do que é dito? Ou especificamente alguma coisa? Essa semana eu também estava me perguntando... Será que a gente também não tem essa mesma dificuldade em reter algo quando não é importante para nós? Será que a gente explica para o nosso aluno por que ele precisa aprender aquilo? O que que isso vai contribuir para ele... com a vida dele lá fora. Então a gente precisa refletir sobre isso porque fala não retém... eu identifiquei que não retém nada, linguagem, matemática... então às vezes a gente usa umas palavras que batem fundo no aluno...

P3.6: Eu penso assim ó... essa questão de não reter... se a gente trabalha com o aluno silábico, a ficha do alfabeto... a semana inteira... as consoantes e as vogais. A semana toda a gente trabalha com ele... e a numeração lá de 0 a 20... naquela semana mesmo a gente tira dois momentos pra reavaliar se ele aprendeu o alfabeto e a representação também. Mas o que acontece... a gente vê que... na segunda feira a gente trabalha o alfabeto, trabalhou a operação... e ele ainda não reconhece... Pega a letra

A... chama o menino... que letra é essa??? Qual o sonzinho? (P 3.6 faz o som da vogal A como se estivesse realmente mostrando sua forma de falar com o estudante)... e ele não sabe... Então assim, isso... quando a gente vai analisar isso lá no 2º, 3º bimestre... trabalhou o que? Mais de 90 dias com esse menino... Porque assim, a gente como alfabetizador, no 2º bimestre os alunos já estão alfabetizados... 90 dias a gente consegue alfabetizar. Então é... esperou o 1º e o 2º bimestre, o aluno não avançou, a gente vai encaminhar.

Sandra: Mas aí que tá P3.6. O que eu estou trazendo aqui para você é pensar na singularidade de cada aluno. Os alunos não são iguais. Nossa turma não é a mesma. Eu tenho alunos que vão ser alfabetizados em 90 dias mas eu tenho alunos que não. Isso não significa necessariamente que ele tenha uma dificuldade de aprendizagem. A nossa questão específica é entender por que temos estudantes que teriam as condições ideais para aprender e não aprendem. O que está faltando considerar? O que está causando bloqueios na aprendizagem dos estudantes?

P3.6: Concordo.

Sandra: O que eu estou pesquisando tem parte disso. Quais outros aspectos nós precisamos considerar na aprendizagem?

Desse trecho apresentado é interessante perceber como os professores já começam a ter mais atenção a detalhes como as palavras que utilizam para se referir aos estudantes. A professora SR já inicia sua colocação falando da preocupação com o termo reter. Percebe-se uma tentativa de refletir sobre a necessidade de melhor detalhar as queixas. Ao utilizar termos padrões, os professores, ao descreverem as queixas escolares acabam por fazer relatos superficiais o que pode ensejar a interpretação de que os docentes de fato não conhecem seus alunos com uma profundidade capaz de criar canais de diálogo e afeto.

Em um outro momento, quando SR questiona o grupo: *Será que a gente também não tem essa mesma dificuldade em reter algo quando não é importante para nós?* Essas são reflexões importantes a serem consideradas. De fato, se forem levadas a sério poderiam favorecer o trabalho desenvolvido pela escola, sendo mais significativo para os estudantes. No final de sua colocação, ela ainda diz: *“então às vezes a gente usa umas palavras que batem fundo no aluno”*. Essa fala da professora SR já indica que ela e alguns colegas começam a tentar compreender outras questões que estão recaindo na não aprendizagem dos conteúdos escolares. Pensar que o que é dito para o estudante e como é falado para ele pode repercutir em obstáculos para o aprender significa que a professora SR já se preocupa com o que o aluno sente e os impactos disso em outras áreas da sua experiência de vida.

Por outro lado, a docente P3.6 mantém uma visão dominada por paradigmas hegemônicos de aprendizagem que entendem que em um período estático é possível alfabetizar e que os alunos que não se encaixam nesse padrão é passível de encaminhamentos. Em sua fala, destaco: *Porque assim, a gente como alfabetizador, no 2º bimestre os alunos já estão alfabetizados... 90 dias a gente consegue alfabetizar. Então é... esperou o 1º e o 2º bimestre, o aluno não avançou, a gente vai encaminhar.* Essa visão de ensino e de aprendizagem é algo compartilhado por outros professores. Quando me deparei com essa colocação tentei mostrar a necessidade de ampliação dessas concepções. Dessa forma, percebi que o trabalho com a subjetividade social da escola no intuito de romper paradigmas hegemônicos de aprendizagem não se esgota com a pesquisa.

A pedagoga Marina, em um momento anterior, havia me relatado questões que evidenciam que a prática da docente P3.6 tem a memória e a repetição como um dos pilares. Ao relatar uma situação em que auxiliou o momento de reagrupamento do segmento do 3º ano ela fez a seguinte observação:

Marina: Sandra eu fui ajudar os professores porque eu vi que não era possível trabalhar. Como que uma professora fica com 34 alunos pré-silábicos. Sandra, é pra morrer. Então eu fui lá na sala da P3.6 ver quais eram as atividades já que eles não haviam me passo. Cheguei lá e eles estavam assistindo o vídeo da história. Pensa que os alunos já haviam decorado todas as falas. E frisa: todas as falas. Até as pausas, Sandra. Pensa a agonia. Como foi maçante pra mim que fiquei lá por cinco minutos. Imagina só para os alunos. Mas assim... ela consegue fazer os meninos avançar. Só que eu entendo que pode ser de uma maneira menos pesada.

Esses trechos indicam que **que o ensino está configurado na subjetividade social da escola como a transmissão de conteúdos escolares e a não aprendizagem no tempo estabelecido é justificativa para o seu encaminhamento.** Da mesma forma, também é possível elaborar o indicador de que **a prática pedagógica centrada na repetição e na memorização configura-se subjetivamente na docente P3.6 e em seus colegas de segmento como garantidora da alfabetização.**

Por outro lado, fica evidente que para os estudantes, aulas que se fundamentam em padrões memorísticos são produtoras de sentidos subjetivos que tem como desdobramentos a falta de motivação e a apatia discente. Essa concepção de que os

alunos aprendem em um mesmo tempo remonta ideias que fundamentam os discursos de docentes de que os alunos com dificuldades não acompanham o ritmo da turma.

Um exemplo comum a quase todas as salas de aula da Escola do Sol, que mostra a desmotivação e a baixa auto estima dos estudantes refere-se aos alunos que recorrentemente afirmam que não sabem. Em continuidade à dinâmica conversacional, os professores, contribuíram:

P5.4: Eu acho interessante quando a gente passa uma atividade e o aluno já vai falando que não sabe. Aí você senta, começa a conversar e ele acaba fazendo. Eu acho interessante porque às vezes fala que não sabe, mas sabe.

Sandra: Mas P5.4 o que você acha? E vocês, professores, por que o aluno diz que não sabe?

P5.5: Talvez porque ele não sabe como se expressar. Tem vergonha, timidez.

P5.3: Às vezes é falta de estímulo também. Porque as vezes tem aluno que vem de casa, já com o estigma na cabeça. Você não aprende, você é burro... então vem com toda uma carga.

P5.4: Mas aí você fala que ele sabe, que é inteligente, que consegue... rapidinho ele faz a atividade.

Sandra: Deixa a professora P2.1 dar a colaboração.

P2.1: Acontece muita insegurança. A criança insegura fala.. ah eu não sei. Quando você mostra pra ela que ela dá conta. Ela fica... Nossa tia! Eu dou conta!

P2.2: Eu acho que você até estava no nosso conselho quando eu falei sobre um pai que no primeiro dia de aula ele falou aquilo da aluna...essa menina não aprende, aquelas coisas. Ai eu chamei a atenção dele que não podia falar isso dela e... na Feira de Ciências... eles ficaram de boca aberta com as atividades. Eles ficaram surpresos com o avanço dela, por quê? Porque para eles a menina não aprendia, a menina não sabia. Nossa, eles falavam horrores da menina e na frente dela.

Desses diálogos cabe refletir que a insegurança expressada pelos estudantes na realização das atividades, na percepção dos professores, se dá em virtude de questões familiares. Ou seja, as justificativas encontradas para explicar as dificuldades encontradas pelos alunos dificilmente é atribuída a questões relativas ao currículo ou as opções didáticas que o professor utiliza.

Cabe dizer que de fato ao ter suas dificuldades escolares rotineiramente expostas pelos pais a criança pode produzir sentidos subjetivos danosos ao seu processo de aprender. Aos docentes, cabe a função de reverter esses danos por meio do favorecimento de um vínculo de confiança baseado na capacidade e na possibilidade da aprendizagem.

EIXO 4 - A SUBJETIVIDADE SOCIAL DA ESCOLA NA ATUAÇÃO DAS PEDAGOGAS DA EEAA

Ao refletir sobre a subjetividade social da Escola do Sol na atuação das pedagogas da EEAA procurei compreender os seguintes aspectos: a forma que a equipe gestora subjetivava a atuação das pedagogas e como repercutia na atuação profissional das pedagogas; como está configurada a atuação da EEAA na escola.

Ao participar da distribuição de turmas, que é o primeiro momento de reunião de todos os profissionais da escola no ano letivo, me apresentei ao grupo e relatei sinteticamente sobre a pesquisa que estava realizando e os motivos que me levaram a escolher aquela escola. Por já ter trabalhado nessa instituição e por entender que o tipo de pesquisa a ser realizado poderia fortalecer a dimensão pedagógica do trabalho ali desenvolvido.

Antes do momento da escolha de turma a equipe gestora fez um apanhado geral da situação da escola e sensibilizou aquele pequeno grupo para a necessidade de definirem profissionais para atuarem na coordenação pedagógica. Vale lembrar que o coordenador pedagógico é escolha direta do grupo de professores e não há indicação da direção para essa função. O momento de sensibilização feito pelos diretores no início da reunião visava apenas completar o quadro pedagógico da escola para que as atividades durante o ano fossem realizadas com maior qualidade.

Cabe dizer que na SEEDF os coordenadores não recebem nenhum tipo de gratificação. Se disponibilizar a tal atribuição é um ato visto pelos demais como comprometimento com o grupo, com o trabalho coletivo. Apesar de pelo quantitativo de turmas a escola ter direito a escolher 04 coordenadores, apenas um professor se prontificou a estar nesse lugar por não ter conseguido escolher uma turma durante o período matutino. O fato de apenas um professor ter se predisposto a ser coordenador, porém, compromete toda a articulação necessária para que a organização do trabalho pedagógico da escola transcorra entre os turnos de uma forma que garanta a unidade pedagógica para que as atividades previstas na proposta pedagógica sejam desenvolvidas naturalmente.

Em uma das conversas informais tidas com a pedagoga Marina após o início das aulas a mesma me relatou que o trabalho na EEAA tem estado muito atribulado e que as demandas da escola estão se sobrepondo às necessidades e as atribuições do serviço e que isso a tem deixado desmotivada:

Marina: Olha, Sandra, não era pra gente estar aplicando avaliação diagnóstica. Mas... só um coordenador, né?

Sandra: E ao que você atribui terem pedido pra vocês aplicarem essa prova?

Marina: As demandas da Regional de Ensino são tantas que a Direção toda hora solicita a nossa ajuda. Os avisos da SEDF também estão chegando em cima da hora. Assim, não estamos conseguindo nos planejar. Chega tudo assim, de um dia para o outro. O trabalho na equipe é muito bom, importante. Mas eu fico pensando que se eu estivesse em sala de aula eu iria conseguir observar o desenvolvimento dos meus alunos do início ao fim. Acompanhar de perto. Então, assim, de uma turma 32 alunos que eu seria responsável passei a ser responsável por 1.200 e não estou conseguindo fazer.

Em uma outra oportunidade a outra pedagoga, Carina, faz o seguinte relato:

Carina: Tem dias que a gente entra na escola e passa uma hora até chegar aqui na nossa sala. É complicado. Apagando incêndio do início até o fim.

Marina e Carina estão na escola desde 2014. Inicialmente como professoras, foram estimuladas a participar das entrevistas de concessão de aptidão para exercer a função de pedagogas da EEAA. Essa seleção é realizada anualmente pela secretaria e é composta pela elaboração de um plano ou uma reflexão sobre um caso apresentado e também de uma entrevista. Carina está na equipe desde 2018 enquanto Marina assumiu essa função após voltar da licença maternidade em 2020.

Apesar das possibilidades de trabalharem em outras escolas próximas às suas residências, as duas profissionais sempre externam a escolha e a identificação com a comunidade da escola. O fato de assumirem posições com maiores responsabilidades são características que demonstram a vontade de contribuir para a qualidade do trabalho realizado. Essa breve contextualização sobre a ligação das pedagogas com a escola, o tempo de serviço que as duas participantes têm de trabalho nessa instituição e suas preocupações com a construção de unidade grupal nos dá indícios de que ambas já se sentem pertencentes a essa instituição. Contudo, as imposições administrativas do dia a dia da escola tem sido fruto de sentimentos de desconforto e frustração.

Contribuindo com esses sentimentos, as decisões tomadas pelo grupo, no primeiro dia letivo, ao escolherem apenas um coordenador tem repercutido no trabalho da equipe e gerando uma maior demanda de trabalho para as pedagogas. Esse fato também

deixado transparecer manifestações de insegurança, principalmente, na pedagoga Marina sobre a avaliação dos colegas ao trabalho da equipe:

Marina: Depois, chega no final do ano, estão dizendo que a gente não trabalha. Que a equipe precisa auxiliar mais os professores.

Por outro lado, também a atuação da gestão escolar pode ser vista como geradora de sentidos subjetivos de desprestígio profissional quando delegam funções às pedagogas fora das atribuições previstas na OP desse serviço. Esse modo de agir, mesmo justificado pela falta de recursos humanos na escola, pode reforçar o domínio que as atividades administrativas com resultados mais imediatos exercem sobre as atividades voltadas para os momentos de formação ou reflexão sobre a prática.

Essa constante preocupação que a pedagoga Marina expressa com a opinião que os demais colegas podem expressar a respeito da sua atuação profissional é algo que acontece recorrentemente.

Durante uma troca de mensagens com as pedagogas, questionei se a presença de um profissional da psicologia escolar poderia impactar de alguma forma a maneira como a EEAA é percebida na escola. Abaixo, trago a transcrição do diálogo com a pedagoga Carina:

Sandra: Você acha que se tivesse lotado na escola, junto com vocês duas, um psicólogo escolar, o serviço da equipe seria visto de forma diferente tanto pelos professores como pela direção?

Carina: Seria muito bom, mas o que percebo é que em nosso meio, quando saímos de sala de aula, o olhar que passamos a ter pelos demais é que não fazemos nada.

Sandra: Mas você acredita que a presença desse profissional diminuiria a quantidade de demandas fora da atribuição de vocês? Seria mais valorizado?

Carina: Nesse sentido sim! Mas não vai chegar nem tão cedo. A prioridade na distribuição dos que chegam na rede é CEF e CEM.

Sandra: Pensando no que estou te trazendo sobre a valorização da equipe. Como você se sente ao perceber que a figura de um profissional de outra área daria mais prestígio ao trabalho que vocês realizam?

Carina: Impotente. Sandra o sentimento é de impotência porque a função da equipe, é... ela meio que se confunde com outros papéis. Né? E as pessoas acabam, na minha visão, vendo a gente como um quebra-galhos em tudo o que precisa. Nós atendemos como Orientação. Nós fazemos o papel do Psicólogo. Nós fazemos a demanda da própria Equipe. Lá no grupo tá uma confusão grande para as escolas que não tem Sala de Recursos porque estão sendo obrigadas a fazer a demanda da Sala de

Recursos. Então ninguém, assim, que eu entendo não reconhece realmente a função da EEAA, né? Não está sendo reconhecido. Eles querem o trabalho executado, se a gente tá lá porque não fazer o papel de quem está faltando ou de quem não tem fazendo o seu. Então é uma sensação realmente de impotência, eu acho que é isso que tem levado muitos profissionais a saírem, a abrirem mão. Muitos tem voltado para a sala de aula mesmo.

A pedagoga Marina, por sua vez, reforça o sentimento de sua companheira dizendo:

Marina: Eu não sei se seria diferente. Porque não se conhece a função, sabe? Eu vejo que ... até a nossa função se confunde aqui. Então eu não sei se o serviço seria visto de forma diferente pela presença do Psicólogo Escolar por não saber exatamente assim a função dele, qual seria o papel, o que modificaria na nossa prática, né? Até para nós, a gente tá conhecendo agora o que realmente... o que efetivamente faz um Psicólogo Escolar para poder conseguir perceber a falta que ele faz. Mas eu noto que é um desejo de todos que tenha um Psicólogo na Escola.

Sandra: Você pode falar pra mim sobre esse desejo de todos?

Marina: Sandra, eu vejo que o desejo de todos, assim, eu enxergo... hummm... que não é nem pela questão de ser um especialista. Mas é mais no sentido assim... vamos ver se você vai me compreender... Por exemplo: tem muitas crianças com dificuldades comportamentais, com dificuldades na família. E aí o desejo é que tenha alguém aqui para auxiliar essa criança a lidar com isso, né? Eu acredito até que entra em uma questão técnica para orientar o aluno, o professor. É nesse sentido que eu vejo o desejo de todos.

A forma como a pedagoga Carina acredita ser percebida pelos professores da escola de que agora, fora de sala de aula, não faz nada parece fazer emergir sentimento subjetivo de desesperança com a sua atuação. Esse sentimento é reforçado mais a frente quando diz *“as pessoas acabam, na minha visão, vendo a gente como um quebra-galhos em tudo o que precisa.”* Esse descrédito vale também para sua posição de que nem tão cedo a escola receberia um psicólogo ou também como causa para que muitos pedagogos abrirem mão da função. Para a pedagoga Marina o problema não está centrado na figura de mais um profissional e sim na divisão de funções e nas atribuições de cada profissional na escola. Para ela fica claro que, sem essa definição, a presença de mais um profissional pode não interferir no trabalho que acontece. Essa indefinição sobre as atribuições de cada um reforça o sentimento de insegurança manifestada por Marina no seu trabalho como pedagoga.

Essas conjecturas dão base para a criação do indicador de que **a subjetividade social da escola repercute na atuação profissional das pedagogas com sentimentos de mal estar, desconforto, impotência e insegurança perante as demandas burocráticas que fogem da atribuição da atuação da EEAA.**

Em nenhum momento, durante essa conversa, Carina se questiona sobre essa diferenciação apontada pela pesquisadora entre o prestígio ou a valorização entre os profissionais da pedagogia e da psicologia escolar. A conclusão da fala da **Marina** *“eu noto que é um desejo de todos que tenha um Psicólogo na Escola”* e depois ao exemplificar melhor como a presença do Psicólogo poderia auxiliar em um caso concreto dizendo *“o desejo é que tenha alguém aqui para auxiliar essa criança a lidar com isso”* talvez possa ser entendida como se a presença desse especialista fosse reconhecida como a de um clínico. O que pude perceber foi que parece realmente natural que ao psicólogo seja dado mais valor no interior da escola reforçando o discurso dominante de que a utilização de métodos instrumentais é mais aceita e capaz de exercer maior influência sobre as demais áreas. Confunde-se aqui as áreas de atuação do Psicólogo. A esse respeito, Marinho-Araujo e Almeida (2014) chamam a atenção para a terminologia usada

“Até hoje, a compreensão do termo ‘Psicologia Escolar’ confunde-se em alguns contextos, com Psicologia Educacional ou Psicologia da Educação. Essa confusão muitas vezes gera explicações distorcidas ou equivocadas, pautadas em concepções dicotômicas entre prática e teoria. Entende-se que a distinção desses termos é útil para explicitar compreensões do exercício profissional do psicólogo na escola e as inúmeras elaborações teóricas necessárias à prática profissional.” (p.18)

Por não conseguirem vencer essas demandas externas ao serviço e por aceitarem exercer tarefas que extrapolam a OP do serviço, o comportamento das pedagogas reforça um movimento da escola que pode ser visto como falta de confiança em relação à atuação delas. Isso, por exemplo, explicaria o fato de no primeiro dia que estive em campo, no momento da distribuição de carga horária, presenciar que nenhuma das turmas inclusivas foi escolhida pelos docentes mesmo com as turmas regulares estando com um número de estudantes matriculados com o máximo permitido.

Essa movimentação do grupo também pode repercutir diretamente no trabalho da EEAA no que diz respeito ao acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem e também ao assessoramento ao trabalho coletivo uma vez que o número de professores contratos temporários ingressantes na carreira e que não conheciam a

organização da escola requisitará do grupo pedagógico da escola um trabalho de revisão das práticas. A esse respeito a Marina disse:

Marina: Sabe Sandra, eu acho importante a gente realizar uma coletiva e mostrar para os professores o fluxo de trabalho, de encaminhamento dos alunos, quem eles devem procurar... Porque ano passado toda hora os professores estavam entregando documentação na secretaria ou perguntando pra SR coisas que eram do nosso serviço.

Essa fala revela uma autoavaliação do trabalho que Mara realiza e um desejo da necessidade de mudança da prática que vinha sendo desenvolvida pela EEAA até aquele momento. O desconforto em ver os docentes recorrendo a outros setores mostra sua preocupação e por consequência desejo de ver a equipe tendo seu trabalho reconhecido. Nesse contexto, acredita que a realização de uma reunião com todo o grupo docente possa ser o início de uma postura mais ativa na instituição e de protagonismo nas ações pedagógicas. Rossato *et all* reforçam que

“em um determinado momento histórico, a escola possui uma identidade social, uma forma particular de ser e de atuar, um clima organizacional e, principalmente, uma subjetividade tecida no espaço social da escola que se manifesta nas relações entre os principais atores que compartilham desse espaço social: os profissionais da educação (gestores, funcionários e professores), os estudantes e suas famílias. (2014, p.43)

Podemos elaborar a hipótese de que, **na escola, a EEAA tem sua atuação configurada junto aos professores e a equipe gestora relacionadas ao desprestígio e ao desconhecimento das possibilidades de atuação.**

A autoavaliação feita pelas duas pedagogas que colaboram com a pesquisa demonstram que elas estão mobilizando recursos subjetivos no sentido de transformação da forma como o trabalho delas é percebido na escola. No plano de ação e no mapeamento institucional realizado por elas, aparece uma série de ações que visam mudanças e uma ação mais efetiva buscando o reconhecimento do trabalho que elas desenvolvem para o desenvolvimento pedagógico e a melhoria da qualidade dos níveis de aprendizagem e das relações humanas.

Em uma produção escrita sobre a expectativa ao assumir a vaga como pedagoga da EEAA na Escola do Sol, Carina diz:

“Quando fiz a aptidão para o Serviço, sabia que seria bem desafiador, mas como sempre gostei de desafios não vi problema.

Achei que teríamos todo o suporte por parte da regional, só que 2 meses depois começou a pandemia. Durante esses 2 anos, além da dificuldade de estar começando uma nova atuação, de uma maneira totalmente inusitada, ainda não tivemos o suporte esperado. As colegas mais antigas é que estavam nos ajudando nas dúvidas, mas as cobranças sempre foram da mesma forma.”

Semanalmente as sextas-feiras acontecem reuniões coletivas dos serviços. Nesses momentos, reúnem-se todos os profissionais daquela coordenação regional para que sejam dadas orientações a respeito das atividades, avaliações do trabalho desenvolvido nas escolas e trocas de experiências. Esse é um espaço bastante valorizado por ambas as pedagogas da Escola do Sol e possibilita a construção de um indicador que **o apoio encontrado em outras professoras que desempenham a mesma função que elas, configura-se subjetivamente em Carina e Marina com sentimentos de segurança e conforto.**

Se por um lado, as questões burocráticas produzem sentidos subjetivos que produzem sofrimento, por outro a atuação voltada ao acompanhamento do processo ensino aprendizagem faz emergir outros sentimentos nas pedagogas. Principalmente quando tem devolutiva dos professores em relação a atividades sugeridas para intervenções com estudantes que possivelmente seriam encaminhados. Esse trabalho de sensibilização com os docentes precisou ser reforçado em 2022 em virtude de ser o ano de efetivo retorno as aulas presenciais após o período de ensino remoto emergencial.

A esse respeito Carina pontua:

É preciso entender que esses meninos estão dois anos sem rotina escolar. Tem muitas coisas que não tinha sido ensinado. Aí, começaram a fazer as intervenções e o menino já começou a romper.

Sandra: Também tem isso, né? Muito tempo na pandemia.

Carina: Justamente. Mas assim, para encaminhar para abrir fluxo de saúde também, eu acredito que menos da metade daqueles. Porque as dificuldades que a gente percebe, né?... com as observações... porque o que a gente mais ouve é que o aluno não está retendo o conhecimento. Mas agora é uma questão de adaptação novamente a escola. Porque para o aluno tudo está chamando a atenção.

Sandra: E como tem sido o trabalho de vocês?

Carina: A gente sai do conselho tipo... Meu Deus! O que vai ser feito!? Mas a gente começa a passar nas salas para entregar as fichas dos alunos que eles citaram nos conselhos e muitos nem quiseram. Preferiram observar mais, entenderam a necessidade de buscar outras estratégias.

Essa compreensão da possibilidade de a partir de orientações específicas conseguir fazer com que o professor busque melhorar sua própria prática e enxergar outras necessidades para o estudante, faz abrir imensos sorrisos nos rostos de Carina e Marina. Dessa forma, é possível elaborar uma hipótese de que **mostrar os alunos como potências e auxiliar os professores a acreditarem também nas capacidades desafiadoras que é estar na Escola do Sol, traz sentimentos de alegria e esperança para a prática da equipe e da escola como um todo.**

As pedagogas da equipe por suas próprias atribuições e características instituídas são profissionais que precisam estar atentas aos movimentos da subjetividade social da escola. Elas possuem trânsito por todos os grupos: professores, alunos, família, servidores, gestores. Isso, sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade pode ter um valor qualitativamente diferenciado.

6. SÍNTESE INTEGRADORA

Ao sintetizar o trabalho aqui proposto vale lembrar os objetivos que guiaram a pesquisa. Com as discussões apresentadas ao longo dos três capítulos teóricos buscamos: elaborar levantamento de estudos sobre a temática das dificuldades de aprendizagem e subjetividade; refletir sobre processos de subjetividade social que estão presentes na escola; discutir a atuação da EEAA na SEEDF analisando a Orientação Pedagógica que normatiza esse serviço. Por sua vez, a presença em campo proporcionou a compreensão teórica sobre a organização do trabalho pedagógico da escola apontando as discussões que repercutem na identificação da queixa escolar e no encaminhamento de estudantes para a EEAA. Dessa forma, foi possível traçar um panorama momentâneo de como a subjetividade social está configurada na atuação de duas pedagogas da escola pesquisada.

No curso da pesquisa procuramos realçar, por meio da revisão da literatura que a ênfase em encaminhamentos ou queixas escolares com fundamentos biomédicos tem raízes em padrões hegemônicos de aprendizagem e de desenvolvimento. A relação dessas demandas pode também estar vinculada com a importância dada ao discurso psicológico no interior das escolas. Discurso esse impregnado de parâmetros científicos oriundos da necessidade positivista de controlar, testar, comprovar, validar e replicar.

A presença das discussões da psicologia clínica também se expandiu na sociedade para explicar as dificuldades vivenciadas no processo de alfabetização nas escolas. Em um contexto cada vez mais socialmente adoecido o processo iatrogênico se intensificou. A busca por diagnósticos e laudos tem tomado uma parte grande do tempo de trabalho dos profissionais dos serviços de apoio no interior das instituições educativas.

Na SEEDF, a atuação das equipes de apoio, em especial para esse trabalho a EEAA, pode favorecer uma nova organização do trabalho pedagógico centrado no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Essas, por sua vez, têm como ponto de partida o reconhecimento do outro e a disposição para o estabelecimento de conexões genuínas.

Por isso, ao compreendermos os processos da subjetividade social que são compartilhados na rotina escolar, apresentamos um outro olhar para o trabalho do pedagogo e o papel do professor no que concerne a identificação e encaminhamento de estudantes. Apresentar as possibilidades dadas pelo estudo da Teoria da Subjetividade, mostra que as queixas escolares dos estudantes com processos de aprendizagem que não

se encontram em padrões estabelecidos como normais podem ser considerados sob outros ângulos. Entender que sentidos subjetivos estão presentes nesse contexto denota a singularidade da aprendizagem.

Da mesma forma, reconhecemos que na SEEDF a atuação da equipe carece de valorização e protagonismo a fim de restabelecer o pedagogo como profissional fundante para a qualidade da escola. Nesse sentido, o entendimento de como a subjetividade social traz impactos para sua atuação realça a necessidade de um trabalho contínuo de formação docente para além da sua formação inicial e de meras soluções pontuais baseadas em receitas de como fazer.

Por outro lado, o momento no campo da pesquisa possibilitou o reconhecimento de práticas e estratégia hegemônicas de aprendizagem que apesar de passível de críticas em relação à desconsideração de aspectos subjetivos também trouxeram avanços. A utilização desenfreada do teste da psicogênese na escola, por muitas vezes, é celebrada em função da evolução dos estudantes.

A seguir apresento imagem da evolução no processo da aquisição da escrita de uma estudante do segundo ano da Escola do Sol, que demonstra o porquê da crença docente em continuar utilizando-se dessa estratégia para todos os alunos. Parece que se funciona com um estudante é possível estender para os demais.

Em seu primeiro teste realizado no mês de março a aluna encontrava-se no nível silábico.

O formulário contém o seguinte conteúdo:

Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia

NOME: [REDACTED]
PROFESSOR: [REDACTED]
DATA: 10/03/11
BIMESTRE: [REDACTED]
TURMA: [REDACTED]
HIPÓTESE DE ESCRITA: [REDACTED]

5

TESTE DA PSICOGÊNESE

1. IOAO
2. AA
3. EU
4. AE

FRASE: [REDACTED] IB VJIAA

TESTE DA PSICOGÊNESE

- 1- DINOSSAURO
- 2- PIJAMA
- 3- BICHO
- 4- CHÃO

FRASE: [REDACTED] FOI
DORMIR DE PIJAMA

Desenho de um dinossauro vermelho.

Figura 13 – Teste da Psicogênese 1

Nos testes que se seguiram a aluna já conseguia estabelecer relações entre grafemas e fonemas evoluindo para a construção de pequenos textos. No último teste a aluna já encontrava-se alfabetizada. Essa evolução, reforça a subjetividade social da escola e os indicadores que fazem com que o teste seja utilizado na escola como sinônimo de aprendizagem e um dos identificadores de dificuldade de aprendizagem.



Figura 14 – Teste da Psicogênese 2

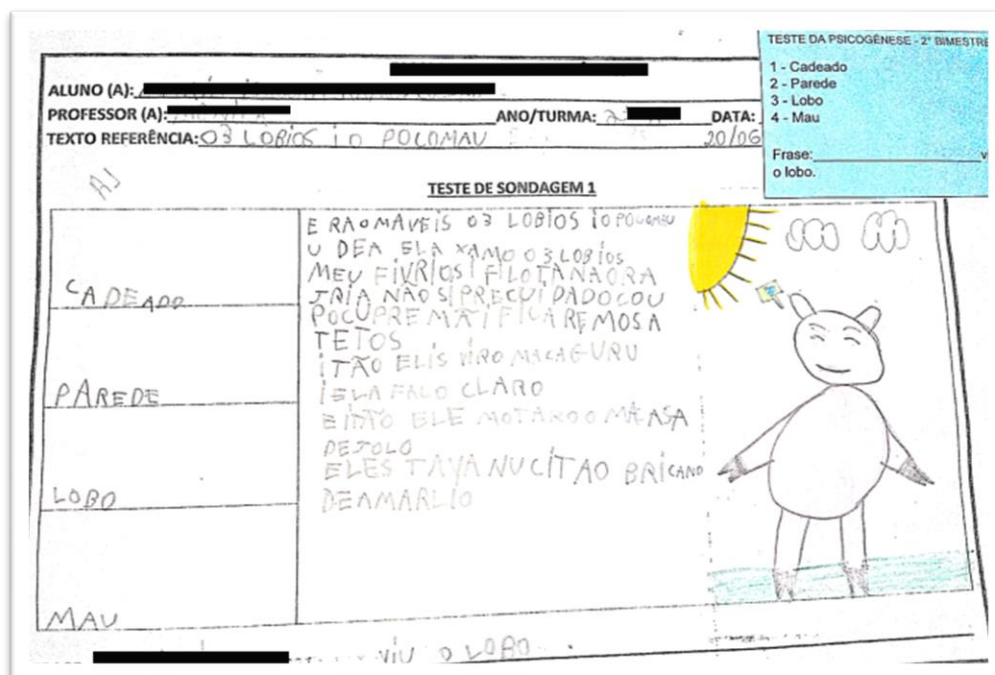


Figura 15 – Teste da Psicogênese 3

Secretaria de Estado de Educação
Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia

NOME: _____ TURMA: 2^o ANO _____
 PROFESSOR: _____ DATA: 20/09/2022 BIMESTRE: _____ HIPÓTESE DE ESCRITA: _____

TESTE DA PSICOGÊNESE

1. GIRAFEA	6. CAVALO
2. ZEBRA	7. LEÃO
3. MACACO	8. CACHORRO
4. COBRA	9. PEIXE
5. ELEFANTE	10. HIPÓPOTAMO

FRASE: A ZEBRA TRISTE ♡

A ZEBRA QUE ESTAVA TRISTE

ERA UMA VEZ A ZEBRA TRISTE.
 PORQUE AMIGA DA MÃE DA MÃE DA MÃE.
 O DONO DA SELVA.
 ELA CHOROU O PAI DA MÃE NÃO CHOROU
 FILHA NÃO CHORA VÓCE POU IPRAVA
 A GIRAFEA MÃO A CARTA PARA ZEBRA
 E O AMIGO DELA CHAMOU PAPAÍCA
 E CHEGOU O PAPAÍCA PRA BRICA
 ELA RIRI O AZEBRA XEGA ROLOU NO CHÃO
 O PAI DA ZEBRA ENCONTROU LAI
 A CABO A HISTÓRIA ♡



Figura 16 – Teste da Psicogênese 4

A apresentação desse conjunto de atividades mostra que é possível enxergar a evolução do processo de aprendizagem da escrita de um estudante que não tenha queixas de dificuldades a partir da realização de testes em períodos diversos dentro do ano letivo. A utilização dessa estratégia como guia pedagógico, porém, revela-se como uma prática homogeneizante na qual, histórias muitas vezes descontextualizadas do tempo e da vida dos estudantes bem como do meio onde a escola está inserida são utilizadas para a verificação da aprendizagem da escrita.

Para aqueles alunos que possuem um processo de aprendizagem dentro do que é considerado normal pelo grupo escolar, o teste e a história escolhida pouco interferem no resultado em si. Já para estudantes que apresentam entraves em suas aprendizagens, a escolha de histórias alheias ao mundo que vivenciam é mais um complicador que pode impactar o resultado dando pistas erradas e induzindo o professor a utilizar estratégias de intervenções equivocadas. Isso reforça a necessidade de um contínuo e aprofundado trabalho de reflexão sobre a prática por parte dos profissionais de cada uma das escolas que utilizam o teste como ponto de partida para o desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, destacamos, a seguir, alguns pontos que podem favorecer o entendimento da essencialidade do trabalho pedagógico fundamentado em práticas que

observem aspectos da subjetividade social da escola. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico e a atuação do pedagogo da EEAA na perspectiva subjetiva requer:

- o entendimento da singularidade de cada unidade escolar haja visto a necessidade de reconhecer que o contexto social, a comunidade escolar e os profissionais que a constituem geram e produzem sentidos subjetivos diferentes entre as instituições;
- a realização avaliações institucionais periódicas a fim de garantir o acompanhamento contínuo do trabalho e a identificação de práticas generalizadoras que reforçam paradigmas hegemônicos de ensino-aprendizagem com vistas a romper com práticas cristalizadas que visam a padronização de formas de ensinar e aprender.
- a possibilidade da criação de vínculos entre os profissionais da escola favorecendo canais de comunicação entre os indivíduos a fim de garantir a colegialidade e o fortalecimento das discussões coletivas.
- o repensar as bases epistemológicas que direcionam a elaboração e a execução das propostas pedagógicas das instituições.
- o reconhecimento da lógica configuracional que constitui a subjetividade social da escola onde atua. O Mapeamento Institucional previsto na atual OP serviria como instrumento para a elaboração de um novo roteiro configuracional a apoiar o trabalho do pedagogo como momento anterior ao PAIQUE.
- a sistematização de um modelo para o trabalho com a subjetividade social da escola com base em ações específicas no tripé: - Formação continuada; - Rompimento de práticas e crenças cristalizadas; - Reconhecimento dos aspectos subjetivos que constituem a aprendizagem. Esse modelo serviria como o Mapeamento Configuracional da Subjetividade Social da Escola.

Ao propormos a inclusão do trabalho com a subjetividade social como prática efetiva da atuação do pedagogo da EEAA estamos considerando a necessidade do estabelecimento e do reconhecimento desse profissional como um pesquisador atuante na escola.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando me interessei em estudar melhor sobre o trabalho realizado pelas pedagogas da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem não tinha em mente o estudo a partir da Teoria da Subjetividade e da subjetividade social. Essa perspectiva foi modificada a partir do aprofundamento e do reconhecimento da necessidade da realização de um estudo com foco nas pessoas que trabalham diariamente no que comumente chamamos de chão da escola.

Buscamos, ao longo dos capítulos, mostrar a forma como o processo de aprendizagem é subjetivado pelos professores da Escola do Sol. Com a construção interpretativa realizada foi possível perceber que as estratégias pedagógicas utilizadas no decorrer daquele ano não estavam baseadas em práticas que levassem em consideração aspectos relativos à subjetividade. Pelo contrário, havia na escola um trabalho que reforçava padrões hegemônicos, prezando pela generalização e replicabilidade tanto no que se referia as atividades propostas para serem realizadas pelos alunos como também na forma de se organizar perante a equipe gestora nos momentos de avaliações formais.

No decorrer do processo de pesquisa, a questão das dificuldades de aprendizagem foi tangenciada à medida que o estudo com a subjetividade social da escola revelou-se imprescindível para a compreensão dos motivos e justificativas que levavam os docentes a realizarem encaminhamentos aos serviços de apoio.

Os indicadores e as hipóteses elaboradas no processo construtivo interpretativo evidenciaram que a escola é um espaço produtor de sentidos subjetivos diversos tanto em função das rotinas administrativas e pedagógicas como também pelas relações estabelecidas entre as pessoas que convivem nesse espaço.

Como apresentado ao longo dessa pesquisa, os estudos que tratam especificamente sobre a atuação da EEAA têm privilegiado a compreensão do trabalho dos psicólogos. Quando enfatizamos pesquisas com a abordagem da subjetividade também a atuação do pedagogo não tem sido realçada.

Esse trabalho tentou explicitar a importância da atuação dos pedagogos, em especial as colaboradoras da Escola do Sol, no que diz respeito a articulação entre a organização pedagógica e a adoção de práticas que viabilizem, por um lado, o desenvolvimento subjetivo dos estudantes e, por outro, o fortalecimento do trabalho coletivo e o reconhecimento das necessidades individuais dos professores.

A revisão e atualização da OP que orienta a ação da EEAA é urgente. Nesse sentido, ampliar o conhecimento sobre os estudos da subjetividade na perspectiva cultural histórica se apresenta como um desafio. Reconhecer a necessidade da compreensão da lógica configuracional que constitui a subjetividade social de uma escola se apresenta como uma possibilidade de atuação qualitativamente diferenciada por parte da EEAA.

Cabe pontuar que ao lançarmos luz para esse serviço de apoio nos deparamos com dificuldades advindas da precarização do sistema educativo e de lacunas na formação inicial dos docentes. Assim, reconhecemos o dever do estado em garantir melhores condições de trabalho e políticas estruturais voltadas a permanência dos estudantes. Advertimos, porém, que existem caminhos para buscar transformações singulares que independe da ação governamental e relaciona-se com o compromisso social do ser educador. Um deles, é a disposição para o encontro com o outro, seja ele estudante ou professor.

IV. REFERÊNCIAS

AIACHE, D. T. O. **Avaliação psicoeducacional na perspectiva de professores : um estudo a partir da teoria histórico-cultural.** Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, 2015.

ÁVILA, N. R. **A emergência do sujeito que aprende nas escolas da compreensão.** 2013. [226] f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BARBOSA, F. J. S. **A subjetividade do estudante universitário diagnosticado com TDAH.** 2017. 92 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BARBOSA, R. M. **Psicologia escolar nas Equipes de Atendimento/ Apoio à Aprendizagem de Samambaia/DF: atuação institucional a partir da abordagem por competências.** Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BATISTA, A. S. **"Cada ser, em si, carrega o dom de ser capaz de ser feliz": um estudo de caso baseado em Alfred Adler, Lev Vigotski e González Rey.** 2011. 140 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

BEZERRA, M. S. **Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender.** 2014. 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

_____. **Educação, subjetividade e desenvolvimento humano: construindo bases para uma avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem em uma perspectiva investigativa.** 2019. 218 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.935/2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes pública de educação básica. Brasília, DF, 2019.

BRITO, I. **Desenvolvimento infantil: concepções de professores e suas implicações na manifestação do preconceito.** 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2005.

CAMILO, L. A. **O conceito de TDAF: concepções e práticas de profissionais da saúde e educação.** 2014. 110 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Medicina de Botucatu, 2014.

- CAMPOLINA, L. O. **Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador.** Tese de Doutorado, UNB, 2012.
- CAMPOLINA, L. 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.
- CARONI, R. A. L. **A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura.** 2015. 284 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- CARONI, R. A. L. **Fracasso escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada.** 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.
- CHIODI, C. S. **O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.** Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, 2012.
- COLLARES, C. A. L. **Ajudando a desmistificar o fracasso escolar.** São Paulo: F.D.E., Caderno Ideias nº 6, 1989.
- COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A; RIBEIRO, M. C. F. **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II seminário internacional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013..
- CORREIA, M. V. G. **Diálogo intersetorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar: um estudo de caso no município de São Paulo.** 2016. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- DISTRITO FEDERAL, **Orientação Pedagógica - Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.** Brasília, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal.** Brasília, 2018.
- FAVARIN, R. N. **Queixa escolar: de que (quem) se trata? Uma proposta de intervenção do psicólogo escolar com coordenadores pedagógicos.** 2018. 194p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.

Fonte, C. C. D. **Dificuldades de aprendizagem de alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019

FREITAS, A. P. A. **Professores de ciências de ensino médio e a educação inclusiva no DF: expectativas, dificuldades e caminhos de superação**. 2014. 96 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

FREITAS, S. F. **A narrativa de crianças sobre o insucesso escolar: aproximações psicanalíticas**. 2011. 188 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

GOMES, R. **O que a escola demanda do psicólogo? contribuições psicologia escolar e educacional**. 2019. 141f.. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In: Tacca, M. C. V. R. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **O social como produção subjetiva: superando a dicotomia indivíduo-sociedade numa perspectiva cultural-histórica**. Estudos Contemporâneos da Subjetividade, v. 2, n. 2, p. 167-185, 2012.

_____. **O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano**. In: Mitjans Martínez, A. e Simão, L.M. O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L. MARTÍNEZ, A. M. **Subjetividade. Teoria, Epistemologia e Método**. Campinas: Alínea, 2017

LOPES, T. S. S. **A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar.** 2017. xiv, 164 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LUENGO, F. C. **A vigilância punitiva: a postura dos educadores no processo de patologização e medicalização da infância.** São Paulo: UNESP, 2010.

MACEDO, L. S. **Representações e ações acerca das queixas escolares atendidas em um Centro de Atenção Psicossocial - CAPSi.** 2017. Tese (Doutorado em Saúde, Ciclos de Vida e Sociedade) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. M. & ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional.** Campinas: Alínea, 2005.

MARINO, R. L. F. **Desenvolvimento e verificação de propriedades psicométricas de inventário de rastreamento de dificuldades cognitivas (IRDC) em crianças de 6 a 11 anos.** 2020. 250 f. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

MARTÍNEZ, A. M; NEUBERN, M. E MORI, V. D. **Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Alínea, 2014

MAZZAROTTO, I. H. E. K. **Encaminhamento de crianças com queixas de leitura e escrita: posição dos familiares.** 2015.122 f. Dissertação(Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

MEDEIROS, A. M. A. **Análise dos processos subjetivos de aprendizagem matemática escolar de crianças consideradas em situação de dificuldade.** 2018. 256 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MELO, T. C. V. **Estudo sobre o desempenho escolar a partir dos aspectos evidenciados na relação família e escola.** 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

MITJÁNS MARTINEZ, A.; GONZALEZ REY, F. L. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica.** São Paulo: Cortez, 2017.

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

- MITJÁNS MARTINEZ, A; TACCA, M.C.V.R; **Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência.** Campinas, SP: Alínea, 2011.
- MITJÁNS MARTINEZ, A; TACCA, M.C.V.R; PUENTES, R.V. (orgs). **Teoria da subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional.** Campinas, SP: Alínea, 2020.
- MORBACH, R. P. C. **Ensinar e jogar: possibilidades e dificuldades dos professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental.** 2012. xiii. 175 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- MOREIRA, L. S. **Interface entre saúde e educação o processo de encaminhamento infantojuvenil a um serviço público de fonoaudiologia paulista.** 2019. 99f. Dissertação (Mestrado) - Escola Paulista de Enfermagem, Instituto de Saúde e Sociedade, Universidade Federal de São Paulo, Santos, 2019.
- PEREIRA, K. R. C. **Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: construção, concepções e expectativas.** 2011. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- PIRES, V. F. S. **O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde.** 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.** 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- RAAD, I. **Deficiência como iatrogênese: a medicina, a família e a escola como cúmplices no processo de adoecimento.** 2007. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. 2007
- RAAD, I; XIMENES, P. **Contribuições da Psicologia para a Educação.** In: Tunes, Elizabeth (Org.) O fio tenso que une a psicologia à educação / Organização Elizabeth Tunes. – Brasília: UniCEUB, 2013.
- REZENDE, J. R. **Educação medicalizada e infância: histórias vividas por família da classe trabalhadora em uma UBS de São Paulo.** 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ROSSATO, M; MARTINS, L. R. R; E MARTÍNEZ, A. M. **A construção do Cenário Social da Pesquisa no Contexto da Epistemologia Qualitativa.** In: Martínez, A. M; Neubern, M. e Mori, V. D. Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Alínea, 2014.

ROSSATO, M; PERES, V. L. A. **Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica.** Curitiba, Appris, 2019.

SÁ, A. L. F. **“Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem”:** a subjetividade social de professoras em uma escola do Distrito Federal. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SAMPAIO, L. T. S. **“Estudantes com deficiência e EJA-interventiva: a subjetividade social em foco.** 2020. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANTOS, C. C. P. **Medicalização na educação: sentidos de professoras e de uma psicóloga que atua na área educacional.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

SANTOS, G. E. **Os desdobramentos da queixa escolar nos prontuários do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFG/ Regional Catalão.** 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

SANTOS, M. C. B. **Dificuldades escolares secundária a problemas intelectuais : principais associações durante o processo de triagem.** Dissertação. 86p. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas. - Florianópolis, SC, 2014.

SCHMIDT, T. O. C. **Produções subjetivas emergentes nos atores familiares de crianças com suspeita de TDAH durante o processo de diagnóstico.** 2018. 169 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SENA, I. J. **Queixa escolar e adolescência: sentidos construídos em contexto de vulnerabilidade social em Camaçari-Bahia.** 2015. 231 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia, Salvador, 2015.

SIEBERT, A. G. **As concepções e práticas de psicólogos escolares e clínicos referentes ao processo de ensino aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH.** 2017. xiv, 136 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

- SILVA, A. S. P. **A queixa escolar na dinâmica do self educacional de adolescentes em acompanhamento psicológico.** 120f. UFBA, 2016.
- Silva, E. L. **Crianças com e sem queixas de dificuldades de aprendizagem: caracterização do contexto familiar e o olhar de pais e professores.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2020.
- SILVA, F. B. M. R. **A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares.** 2013. xii, 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.
- SOUSA, P. G. **As interfaces entre a Terapia Ocupacional e a Teoria da Subjetividade nos processos de aprendizagem.** 2017. 152 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- STEFANI NETO, D. F. **Corpos infantis que “não cabem” na escola: os discursos de professoras nos protocolos de encaminhamento ao setor de psicologia.** 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2017
- TACCA, M. C. V. R; MARTÍNEZ, A. M; GONZÁLEZ REY, F. L; MADEIRA COELHO, C. M. **Subjetividade, aprendizagem e desenvolvimento: estudos de caso em foco.** Campinas: Alínea, 2019.
- TATIT, D. R.. **Aluno "difícil": por quê? Para quem?: um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- TEJADA MENDOZA, A. M.. **Políticas de saúde e educação na Colômbia e a produção de mecanismos de medicalização na infância.** 2019. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- TERRA-CANDIDO, B. M.. **Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação.** 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015
- TUNES, E. **Tempo, Educação e Psicologia.** In: Tunes, Elizabeth (Org.) O fio tenso que une a psicologia à educação / Organização Elizabeth Tunes. – Brasília: UniCEUB, 2013.
- TUNES, E; BARTHOLO, R. **Da constituição da consciência a uma psicologia ética: Alteridade e zona de desenvolvimento proximal.** In: Mitjans Martínez,A. e Simão,

L.M. O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

VALE, V. G. **Sistemas semióticos em contexto de aprendizagem: criança com Síndrome de Down - professora do AEE - jogo matemático.** 2019. 148 f., il. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VIGOTSKI, L. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski.** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ZAGO, L. H. **O diagnóstico psicológico à luz da teoria histórico-cultural: implicações para a educação escolar.** 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

ZANGRANDE, H. J. B. **O bom e o mau aluno: representações sociais de professores de ensino fundamental sobre sucesso e sobre fracasso escolar.** 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2021.