



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO DO PSICÓLOGO ESCOLAR:
REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

CÍNTIA DE ARAÚJO MATOS

Brasília, fevereiro de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO DO PSICÓLOGO ESCOLAR:
REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ATUAÇÃO E FORMAÇÃO
PROFISSIONAL**

CÍNTIA DE ARAÚJO MATOS

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF (a). Dr (a). MARISTELA ROSSATO

Brasília, fevereiro de 2019

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

de Araújo Matos , Cíntia
dC575d O desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar:
reflexões sobre os processos de atuação e formação
profissional / Cíntia de Araújo Matos ; orientador
Maristela Rossato . -- Brasília, 2019.
211 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. psicólogo escolar. 2. desenvolvimento subjetivo . 3.
formação continuada. 4. sujeito . 5. atuação profissional. I.
Rossato , Maristela , orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE

BANCA EXAMINADORA:

Prof (a). Dr (a). Maristela Rossato – Presidente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Prof (a). Dr (a). Albertina Mitjás Martínez- Membro
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Prof. Dr. José Fernando Patiño Torres - Membro
Universidade Federal do Tocantins – Programa de Graduação em Psicologia

Prof (a). Dr (a). Regina Lucia Sucupira Pedroza - Suplente
Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, fevereiro de 2019

Dedico este trabalho ao meu pai, João Duarte Matos Neto (*in memoriam*), por todo amor e carinho a mim dedicados, especialmente, por me incentivar a ir sempre além. Sua crença em mim é o que me mantém seguindo o caminho que juntos sonhamos. Por tudo que vivemos e por todo amor que eternamente nos uni, minha profunda gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é uma tarefa fácil, são tantos aqueles merecedores de nossa gratidão.

Cada experiência vivida em algum momento completa seu ciclo abrindo caminhos para novas experiências. Viver o mestrado acadêmico foi uma das experiências mais lindas, ricas e difíceis da minha vida pessoal e profissional, um verdadeiro divisor de águas. Agora esse ciclo se completa e isso não seria possível sem o apoio e o carinho de pessoas a quem sou profundamente grata.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, por me permitir trilhar caminhos nunca antes por mim pensados, por me fortalecer e guiar nesse caminho de grandes conquistas. A Ele toda honra e toda glória agora e para sempre.

É muito difícil agradecer alguém que hoje não está ao meu lado, mas que sempre me incentivou a lutar por uma vida melhor, a alçar voos cada vez mais ousados, a nunca desistir dos meus sonhos. Ao meu pai João (*in memoriam*) por sempre ter sido meu espelho, meu incentivo e minha fortaleza. Pai, você me ensinou a sonhar e sonhou meus sonhos. Infelizmente, não foi possível chegarmos juntos ao fim desta etapa, mas sinto que estás sempre ao meu lado. Eternamente, grata.

À minha mãe Ivete pelo apoio incondicional, por ser meu sustento e refúgio. Obrigada pelo carinho e dedicação, por ser minha amiga e estar sempre ao meu lado, em cada batalha e até o fim. Obrigada por seu meu exemplo de ser humano, de mulher e de mãe. Mãe por você todo o amor do mundo. Por tudo, gratidão.

Ao meu filho Arthur Luca pelo carinho, apoio e por ser minha fonte de inspiração. Obrigada por compreender minha ausência e por ser, simplesmente, incrível. Você é minha razão de viver, um pedaço de mim, meu amor. Por você vou aonde tiver que ir, vou mais longe e mais fundo. Por você, tudo. Gratidão.

Ao meu amado esposo Marcos Paulo pelo companheirismo, carinho e dedicação sempre dispensados com tanto amor. Meu parceiro, obrigada por me incentivar a seguir quando muitas vezes tive dúvidas, por me resgatar para as pausas quando o cansaço pesou sobre os ombros e por me mostrar que nossas escolhas nos moldam. Meu amor, por tudo, gratidão.

Aos meus familiares e amigos que se abdicaram, compreensivelmente, de minha presença com palavras de carinho e incentivo que muito me fortaleceram. Especialmente, aos meus avós, João e Enedina, meus exemplos de vida e amor. A vocês toda minha gratidão.

À minha orientadora de mestrado Maristela Rossato pelos riquíssimos momentos de troca, pela caminhada, pelo incentivo e principalmente por ser tão inspiradora. Mais do que mestre e orientadora, um exemplo de ser humano, de ética e de profissional. Pela acolhida, pelo aprendizado, pela experiência e pela amizade minha gratidão.

Às minhas prezadas colegas Juliana, Telma Cerutti, Telma Lopes, Raíssa e Roberta que me acolheram com tanto entusiasmo nessa incrível jornada acadêmica e às colegas das quais agora me despeço Danielle, Francisca, Geane, Larissa, Michelle e Talita à todas vocês minha profunda gratidão pelas trocas, pelo carinho e por tantos momentos de riquíssimas aprendizagens.

Às minhas companheiras de mestrado Marlene e Samantha pelos vários momentos de apoio, pelos conselhos e pelas trocas. Em especial, à Alessandra Dutra, pela parceria, pelo carinho e pela amizade que fica. Gratidão.

Às amigas que a Psicologia Escolar me deu de presente Camila e Nathália, pelo incentivo e apoio desde o início e sempre. Minha profunda admiração por vocês. Gratidão.

À participante desta pesquisa pela acolhida, pela confiança em meu trabalho e por trilhar comigo um caminho de grandes aprendizagens. Gratidão.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que me oportunizou a experiência do afastamento para estudos, tornando esse momento acadêmico o centro da minha atenção. Espero retribuir essa oportunidade com o meu melhor. Gratidão.

À Universidade de Brasília pela experiência, pelos aprendizados, pelas conquistas e por me transformar, gratidão.

Gratidão por tudo e a todos.

“Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente”.

Roger Von Oech

RESUMO

Este trabalho surge de inquietações profissionais sobre os fenômenos sociais da escolarização e o compromisso social do psicólogo escolar com tais fenômenos. Sobretudo, essa inquietação recai enfaticamente sobre os processos formativos oferecidos aos profissionais de educação e sua relação com as ações que desenvolvem no âmbito escolar. O objetivo deste trabalho foi compreender como a experiência de reflexão teórico-prática da atuação profissional pode mobilizar o desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar. Os referenciais da Teoria da Subjetividade, em sua perspectiva cultural-histórica, e os princípios epistemológicos e metodológicos da Epistemologia Qualitativa, foram utilizados como plataforma de reflexão e possibilitaram a construção de um conhecimento oriundo de uma análise construtivo-interpretativa. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso, em dois tempos, sendo o primeiro tempo um momento de escolha da participante da pesquisa, a partir da análise de informações sobre sua configuração subjetiva, e o segundo tempo, um espaço de intervenção da pesquisa onde as reflexões, os tensionamentos e os movimentos subjetivos ocorreram. A configuração subjetiva da profissão de psicóloga escolar, foi sendo tensionada no curso dos encontros da pesquisa e mudou diante dos novos posicionamentos assumidos pela participante em sua atuação profissional. Foi possível avançar em relação à distância existente entre os espaços de formação continuada e os de atuação profissional, pois tornou-se evidente a relevância de considerar a subjetividade da pessoa em processos formativos, uma vez que essa subjetividade se materializa nas ações e relações desenvolvidas no cotidiano profissional. Por fim, destacamos que o estudo realizado evidenciou que uma reflexão teórico-prática sobre a atuação profissional viabiliza o desenvolvimento subjetivo.

Palavras-chave: atuação profissional, desenvolvimento subjetivo, formação continuada, psicólogo escolar.

ABSTRACT

This work arises from professional concerns about the social phenomena of schooling and the social commitment of the school psychologist to such phenomena. Above all, this concern rests emphatically on the training processes offered to education professionals and their relationship with the actions they develop in the school context. The objective of this work was to understand how the theoretical-practical reflection experience of the professional performance can mobilize the subjective development of the school psychologist. The references of Subjectivity Theory, in its cultural-historical perspective, and the epistemological and methodological principles of Qualitative Epistemology, were used as a platform for reflection and made possible the construction of a knowledge from a constructive-interpretative analysis. The research was carried out by means of a case study, in two times, being the first time a moment of choice of the research participant, from the analysis of information about its subjective configuration, and the second time, a space of intervention of the research where the reflections, the tensions and the subjective movements occurred. The subjective configuration of the profession of school psychologist was stressed in the course of the research meetings and changed in the face of the new positions assumed by the participant in her professional performance. It was possible to advance in relation to the distance between the spaces of continuous formation and those of professional performance, since it became evident the relevance of considering the subjectivity of the person in formative processes, since this subjectivity materializes in the actions and relations developed in the professional daily life. Finally, we emphasize that the study carried out showed that a theoretical-practical reflection on the professional performance enables the subjective development.

Keywords: professional performance, subjective development, continuous training, school psychologist.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO	x
ABSTRACT.....	xi

CAPÍTULOS

1 INTRODUÇÃO	15
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	25
Psicologia na Escola - uma Demanda Histórica	25
A Formação Inicial em Psicologia – Iniciando a Construção de uma Identidade Profissional	28
A Formação Continuada para o Psicólogo Escolar – Novos Rumos, uma Nova Identidade.....	32
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	38
O Estudo do Desenvolvimento Humano – uma Trajetória do Biológico ao Subjetivo	38
O Status de Cientificidade no Desenvolvimento das Teorias Psicológicas	38
O Desenvolvimento Humano Visto pela Perspectiva do Funcionamento Biológico	40
O Mentalismo e a Subjetividade como Alternativas para a Compreensão do Desenvolvimento Humano.....	43
Os Modelos Cognitivista e Interacionista para a Compreensão do Desenvolvimento Humano.....	49
O Fenômeno do Desenvolvimento Humano Explicado pelo Conceito de Redes	54
A Teoria da Subjetividade – A Dinâmica entre Subjetividade Social, Subjetividade Individual e Sujeito	57

A Perspectiva Histórico-Cultural e sua Visão Sobre o Desenvolvimento Humano	60
O Estudo do Desenvolvimento Subjetivo - Contribuições da Teoria da Subjetividade	
.....	67
Um Olhar sobre o Desenvolvimento Subjetivo do Psicólogo Escolar.....	73
4 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	
.....	77
Princípios da Epistemologia Qualitativa e sua Relação com o Objeto deste Estudo	
.....	78
A Metodologia Construtivo-Interpretativa - Construção do Problema de Pesquisa e Produção das Informações	80
A Metodologia da Pesquisa - Objetivo Proposto e o Processo de Construção da Informação no Momento Teórico-Empírico.....	82
O Universo da Pesquisa, a Definição do Campo e a Construção do Cenário Social	
.....	83
A Construção do Cenário Social da Pesquisa	85
Os Tempos da Pesquisa e a Produção das Informações.....	87
Tempo 1	88
Tempo 2	92
O Processo de Análises das Informações.....	96
5 ANÁLISES E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	97
Caracterização do Espaço Escolhido para a Realização da Pesquisa – Primeira Aproximação do Campo	97
O Tempo 1 da Pesquisa, a Escolha da Participante e a Construção das Informações sobre a Profissão como Configuração Subjetiva Dominante.....	98

Caracterização da Participante da Pesquisa – Quem é essa Psicóloga Escolar?..	99
Análise da Configuração Subjetiva da Atuação Profissional de Clara	100
O Primeiro Contato com Clara – o Cenário Social já Construído	101
O Tempo 2 da Pesquisa – Reflexões, Tensionamentos e Mobilizações	112
Significando os Encontros do Tempo 2	114
Primeiro Encontro	114
Segundo Encontro	117
Terceiro Encontro.....	119
Quarto Encontro	129
As Férias da Participante.....	138
Quinto Encontro	139
Sexto Encontro	142
O Percurso entre os Encontros – um Olhar sobre a Relevância de Outros Espaços/Tempos na Constituição da Subjetividade.....	157
Sétimo e Último Encontro.....	158
A Reconfiguração Subjetiva da Atuação Profissional de Clara.....	161
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	173
Apêndice A	185
Apêndice B.....	187
Apêndice C.....	191
Apêndice D	195
Apêndice E.....	197
Apêndice F	198
Apêndice G	199

Apêndice H	200
Apêndice I.....	201
Apêndice J.....	202
Apêndice K	205
Apêndice L.....	206
ANEXO 1.....	208

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

O contexto da escola foi escolhido como espaço para a realização deste estudo que busca elucidar como a experiência de reflexão teórico-prática da atuação profissional pode mobilizar o desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar. No cenário da escola, o psicólogo escolar, de modo particular, atua no suporte ao processo de ensino-aprendizagem por meio de uma atuação que compreende toda a complexidade institucional. Portanto, é neste espaço que o psicólogo escolar desenvolve suas ações e relações profissionais, que no curso da realização desta pesquisa, se constituíram como elementos reflexivos que serviram de base para seu tensionamento. Para tanto, o arcabouço conceitual da Teoria da Subjetividade, que compreende os fenômenos e as relações humanas pelo prisma da complexidade, foi utilizado como plataforma reflexiva que no confronto com as experiências profissionais cotidianas da participante deste estudo possibilitou a realização de tensionamentos que serviram como recurso intencional para sua mobilização subjetiva.

Faz-se necessário, apontar que o trabalho realizado pelo psicólogo escolar no Distrito Federal, se dá prioritariamente, nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Para esta atuação específica, o documento intitulado “Orientação Pedagógica” (OP, 2010) contextualiza, normatiza e delinea o trabalho realizado no dia-a-dia da escola. De modo especial, este documento se ampara no aporte teórico da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, fundamentando a complexidade envolvida nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ressalta-se, que esta perspectiva teórica adotada pela OP se constitui, também, como uma das bases para a construção da Teoria da Subjetividade, sinalizando a existência de um diálogo epistemológico entre o direcionamento dado pela OP para a atuação nas Equipes e o aporte teórico que embasa este estudo.

A concepção epistemológica assumida para a realização deste estudo, a saber a Epistemologia Qualitativa, considera que toda pesquisa envolve aspectos subjetivos de quem a realiza. Nesse sentido, compreende que a produção do conhecimento científico em Psicologia se dá por meio de indivíduos concretos diferentes, podendo, portanto, assumir distintas formas, uma vez que expressa concepções teóricas, representações sociais e saberes práticos tão diversificados quanto possível. Tal produção também representa aspirações, ideologias, motivações e valores do próprio pesquisador, aspectos subjetivos individuais, mas socialmente construídos. Isto posto, nas palavras de Rossato (2018) compreende-se que:

O que fazemos, com quem nos relacionamos e os desafios que enfrentamos, podem ser mobilizadores de processos e configurações subjetivas constituidores da subjetividade individual que, simultaneamente, é também tensionada e configurada pela subjetividade social dos grupos e espaços sociais nos quais estamos inseridos (s.p.).

Dito isto, afirmo que foram as experiências vividas em minha trajetória profissional como psicóloga escolar que despertaram o interesse pela figura do psicólogo escolar como objeto de pesquisa demonstrando minha intenção de gerar processos de inteligibilidade que possam contribuir com a valorização desse profissional. Tal valorização pode ocorrer a partir da tessitura de reflexões e informações que auxiliem na construção de um conhecimento significativo para o desenvolvimento de novas perspectivas para sua atuação/formação. Ao longo de minha trajetória como psicóloga escolar, esse direcionamento do olhar foi se transformando, então, em objeto de estudo, como uma expressão dos processos e formações da minha subjetividade que foram sendo mobilizados pelas produções subjetivas que surgiram no curso da experiência profissional, em diálogo com outras múltiplas zonas da minha vida.

Já no início da carreira como psicóloga escolar vi despertar em mim o interesse pela complexidade dos fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento e, foi mediante esse interesse, que realizei um curso de especialização que me aproximou da Teoria da

Subjetividade. Naquele momento, encontrei nessa teoria uma possibilidade para pensar os fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento por uma perspectiva coerente com meus princípios e valores pessoais. Foi, então, todo esse processo de aproximação da teoria que me conduziu ao mestrado acadêmico: um espaço de formação onde encontrei a possibilidade de estudar a subjetividade do psicólogo escolar, um profissional que para mim necessita de cuidados tanto quanto cuida. Foi nesse contexto de formação acadêmica que me lancei nessa pesquisa que intenta gerar novas formas de inteligibilidades sobre os processos de atuação/formação do psicólogo escolar pautadas pela perspectiva da subjetividade. Ressalta-se que essa intenção de pesquisa se dá em função do que se entende sobre o papel do pesquisador que ao pesquisar assumi o compromisso de produzir um conhecimento condizente com a realidade a qual se propõe a adentrar, neste estudo representada pela atuação do psicólogo escolar que, por essência, é complexa, plurideterminada, interacionista, histórica e cultural.

Entende-se que considerar a bagagem histórica e cultural do objeto de estudo durante todo o percurso da pesquisa exige do pesquisador uma reflexão contínua acerca da complexidade do fenômeno sobre o qual se debruça, requerendo uma postura problematizadora que possibilite não apenas o início do estudo, mas que, sobretudo, perpassa todo o momento teórico-empírico.

Isto posto, compreende-se que toda essa complexidade requer um posicionamento de pensar a pesquisa como um processo dialógico onde o conhecimento é uma produção autoral e reflexiva constante, e não apenas a soma de fatos definidos por constatações empíricas.

Diante do exposto, busco compreender como a experiência de reflexão teórico-prática da atuação profissional pode mobilizar o desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar. Tal compreensão possibilita refletir sobre o processo de formação continuada e sua efetiva contribuição com a transformação de práticas profissionais que sejam mais conscientes do compromisso social que possuem. Tal compromisso pautado numa perspectiva crítica sobre os

aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que se presentificam em seu cotidiano de trabalho e de igual maneira sobre as próprias ações que realiza. O objetivo desta pesquisa advém de reflexões e problematizações que vêm sendo tecidas por mim no curso de minha trajetória como psicóloga escolar, e que colocam em tensionamento a atuação do psicólogo escolar, sobre as quais discuto a seguir:

Primeiramente, vê-se que o modelo de escolarização do tipo “tamanho único”, em um único formato que deve se ajustar a todos, indistintamente, carregando a ideia de que todos são iguais e devem aprender ao mesmo tempo e se comportar da mesma forma (Tacca & González Rey, 2008), ainda vigente nas instituições educacionais, reproduz um conhecimento há muito construído pela Psicologia Escolar, distanciando-a da possibilidade de exercer sua função reflexiva produtiva. Entretanto, com as mudanças que ocorrem nas formas de organização da sociedade surgem movimentos dentro da Psicologia escolar que vem desconstruindo esse conhecimento que visa normatizar e padronizar os processos de escolarização.

Frente a esse fato, destaca-se duas perspectivas vigentes de atuação do psicólogo escolar: tradicionais e emergentes. Tais perspectivas, definidas por Mitjans Martínez (2009), são aqui apresentadas, como uma forma de fundamentar nossa compreensão acerca dos modos de atuação possíveis na Psicologia Escolar e dos desdobramentos que cada uma implica. Minha experiência como psicóloga no contexto da escola me permitiu perceber que existem, visivelmente, práticas cotidianas adotadas pelos profissionais psicólogos, ancoradas em ambas as perspectivas de atuação como reflexo de todo um desenvolvimento histórico dessa área.

Manifestadamente, a atuação tradicional possui um caráter mais avaliativo que busca compreender os fenômenos escolares por uma vertente mais individualizante. Nesta perspectiva, instrumentos padronizados são comumente utilizados. Como exemplo, tem-se a anamnese e os testes psicológicos que buscam justificativas para as queixas apresentadas. O uso desses instrumentos busca apontar, por meio do histórico de saúde do aluno e da medição

de suas capacidades cognitivas, justificativas para o fracasso escolar. Notoriamente, muitas vezes, essa avaliação se estende ao ambiente escolar e familiar, mas nesses âmbitos, o que se busca ainda, são elementos que justifiquem a dificuldade, transferindo, em geral, a culpa do fracasso para o professor ou para a família. Justificativas como pobreza, abandono, violência, falta de preparo do professor, serviços públicos que não funcionam, entre outras, são comumente difundidas e aceitas como verdades. Nesse sentido, Rossato (2009) afirma:

Crenças, representações e teorizações sobre as dificuldades de aprendizagem escolar são uma tentativa de demonstrar que muitas das ideias presentes nos espaços escolares sobre as dificuldades de aprendizagem, são, geralmente, fruto de mitos construídos por interpretações teóricas, equivocadas e aligeiradas (p. 14).

Entende-se que esse aparato de explicações não percorre o caminho da problematização, da construção de novas possibilidades e de caminhos alternativos para a aprendizagem. Desta forma, a via da culpabilização não permite que haja uma conscientização de papéis e inviabiliza a construção de alternativas, gerando angústia e desconforto em alguns profissionais psicólogos que buscam um outro modo de atuação que seja correspondente às reais necessidades das pessoas que se modificam de acordo com as transformações ocorridas no curso de desenvolvimento da sociedade.

Diante das diversas transformações pelas quais a sociedade vai passando oriundas de mudanças nos cenários social, político e econômico surgem, dentro da escola, de acordo com Mitjans Martínez (2009), novas práticas chamadas de emergentes como uma tentativa de reconhecer o aluno em sua integralidade. Essas práticas buscam conhecer como se dá a constituição e o desenvolvimento humano do aluno em sua condição de sujeito, não apenas no contexto da escola, mas também, nos outros contextos pelos quais transita. O foco principal deste tipo de atuação é de avaliação/intervenção da escola, pois é nesse contexto que se estabelecem relações significativas para a aprendizagem. Entende-se que é no curso da

escolarização que emerge uma produção simbólico-emocional que possibilita ao aluno se engajar ativamente em sua própria experiência de aprendizagem, tornando-se ativo nesse processo. Assim, na perspectiva de atuação emergente, o aluno é visto como protagonista em seu processo de construção de saberes.

Isto posto, a atuação do psicólogo na perspectiva emergente, se dá num processo qualitativo, mediado, contextualizado e contínuo permitindo uma construção conjunta de estratégias que facilitam as relações de ensino e aprendizagem.

Uma segunda problematização importante de ser aqui apresentada para elucidar a questão das perspectivas tradicionais e emergentes trata da herança patológica e classificatória deixada pelas ideias psicologizantes advindas da época em que a Psicologia foi convidada a adentrar a Educação, com uma vertente normatizadora da prática pedagógica que buscou ajustar a todos em determinados padrões de comportamento e aprendizagem. Tal herança histórica não se sustenta em tempos atuais, pois alija o sujeito de sua historicidade e singularidade, pontos estes, que são nevrálgicos na compreensão dos fenômenos escolares.

Nas práticas tradicionais essa herança manifesta-se em modelos de avaliação do aluno que resultam em diagnósticos e encaminhamentos irrefletidos que acabam por individualizar e naturalizar o fracasso escolar. Já nas práticas emergentes há uma desnaturalização do fracasso escolar e uma desmistificação do rótulo que o diagnóstico traz implícito já que, do ponto de vista pedagógico, esse diagnóstico - que é uma ferramenta quantitativa e classificatória - é pouco eficaz e tem como consequência possibilitar condições para o preconceito (Raad & Tunes, 2011).

Essa reflexão sobre a finalidade do diagnóstico possibilita uma outra problematização importante de ser aqui apresentada. O diagnóstico, aqui concebido como psicológico, porque transforma em mental ou emocional diversas questões humanas que se apresentam na escola, do ponto de vista social, vai muito além da rotulação abrindo uma porta para a medicalização

que, em sua concepção naturalista, entende o psiquismo humano como biologicamente determinado, desconsiderando as condições históricas e sociais da vida humana (Raad & Tunes, 2011). Percebe-se que os desdobramentos sociais, econômicos e políticos que o uso desmedido e irrefletido do diagnóstico implica tornou-se uma questão crucial que permeia os diversos espaços de atuação dos psicólogos escolares e transforma-se em elemento de constante reflexão para vários profissionais.

Toda essa problematização aqui apresentada constitui-se como parte do cotidiano de minha atuação como psicóloga escolar e, de alguma maneira, tornou-se elemento reflexivo que despertou meu interesse pelo estudo de uma teoria que viabiliza a compreensão de tais fenômenos pela ótica da complexidade.

Diante do exposto, é pautada numa experiência profissional ancorada na perspectiva emergente de atuação, que encontro fundamentos para a realização desta pesquisa. Intento, problematizar a atuação do psicólogo escolar ancorando minhas reflexões nos pressupostos da Teoria da Subjetividade. Compreender como esse profissional subjetiva sua prática torna possível pensar sobre processos de formação continuada que sejam significativos e eficazes no que corresponde à atuação profissional.

O objetivo proposto por este estudo fundamenta-se na visão de que fazer pesquisa em Psicologia requer um posicionamento crítico e socialmente comprometido, uma vez que ciência e prática profissional se integram e se constituem. Portanto, o compromisso social assumido nesta pesquisa não é da ciência Psicologia, mas meu que, como pesquisadora, me posiciono criticamente frente às questões da prática e da ciência, um posicionamento político configurado subjetivamente por aspectos históricos e culturais.

Reconhece-se que uma “teoria não se legitima na pesquisa, mas são, a pesquisa e a prática profissional, os espaços nos quais as teorias existem, não como sistemas externos a elas e sim como sistemas de pensamentos intrínsecos a esses dois tipos de prática humana”

(González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a, p. 27). Esse reconhecimento leva à considerar a prática do psicólogo no cenário da escola como um marco teórico concreto dentro do campo de produção de conhecimentos da Psicologia. Busca-se, portanto, discutir suas práticas de atuação por meio da Teoria da Subjetividade a partir de uma produção acadêmica que possui um compromisso com o desenvolvimento da área de Psicologia Escolar.

Diante do exposto, como já dito anteriormente, é inspirada em minha experiência como psicóloga escolar engajada política e socialmente com uma educação de qualidade que essa pesquisa encontra sua **justificativa pessoal**, uma vez que me permite um redirecionamento do olhar para a figura do psicólogo escolar. Esse olhar é estritamente relevante, pois oportuniza pensar novas possibilidades para atuação/formação desse profissional a partir da criação de um espaço de interlocução que viabilize sua expressão como sujeito.

Para além de uma justificativa pessoal, buscou-se também uma **justificativa teórica** para a realização deste estudo. Para isso, foi realizada uma pesquisa de produções acadêmicas com o objetivo de identificar material sobre o tema da Psicologia Escolar. Nessa investigação, encontrou-se pesquisas com ênfase a/ao (as/aos): identidade e competências do psicólogo escolar (Marinho-Araújo & Almeida, 2005) ; possibilidades de atuação do psicólogo na escola (Cruces, 2005; Maluf, 2005; Wanderer & Pedroza, 2010; Yamamoto, Santos, Galafassi, Pasqualini & Souza, 2013; Santos & Toassa, 2015; Dias, Patias & Abaid, 2014); formação continuada do psicólogo escolar (Silva, Pedro, Silva, Rezende & Barbosa 2013; Silva, Silva, Naves, Peretta, Nasciutti & Lima 2016; Ulup & Barbosa, 2012; Peretta, Silva, Naves, Nasciutti & Silva, 2015; Santos & Toassa, 2015), aspectos relacionados com o olhar do psicólogo escolar ao aluno (Mello & Leme, 2016), à família (Jesus & Cotta, 2016), aos professores (Galdini & Aguiar, 2003) e à instituição escola (Machado, 2003; Petroni & Souza, 2014) entre outros. Uma discussão sobre algumas dessas produções será apresentada no próximo capítulo. Entretanto, uma lacuna é encontrada no que se refere a estudos interessados em compreender

aspectos relativos à subjetividade do psicólogo escolar e, de modo particular, ao seu desenvolvimento subjetivo, especialmente em se tratando da relação entre esse desenvolvimento, sua atuação profissional e os espaços de formação continuada. Tal fato, justifica a produção de conhecimento em relação aos processos de formação continuada que possam ser mobilizadores da subjetividade do psicólogo escolar resultando em desdobramentos significativos para sua atuação.

No que se refere a **justificativa social** são muitas às contribuições à escola e à área de Psicologia Escolar que esta pesquisa possibilita, pois, ao compreender como o tensionamento do psicólogo escolar feito, a partir, de reflexões teórico-práticas sobre sua atuação pode mobilizar sua produção subjetiva percorre-se um caminho que viabiliza a construção de novos modelos de formação continuada para os profissionais que atuam em contexto educacional. Tais modelos de formação pensados pela ótica do desenvolvimento subjetivo podem contribuir significativamente com o desenvolvimento de práticas institucionais mais inclusivas e compromissadas com uma educação que prime pela qualidade ampliando, inclusive, os limites entre teoria e prática.

Por fim, para orientar o leitor quanto ao modo como esta dissertação está organizada, descreve-se abaixo os capítulos que a compõem:

No capítulo da introdução apresenta-se as problematizações que dão origem ao problema de pesquisa que se pretende elucidar e as justificativas pessoal, social e teórica para sua realização.

No segundo capítulo apresenta-se uma linha do tempo que retrata a inserção da Psicologia no campo da Educação, assim como as demandas apresentadas ao logo desse percurso que foram delineando os modos de atuação dentro da Psicologia Escolar. Adiante, discute-se ainda as perspectivas de atuação vigentes e os modelos de formação inicial e continuada refletidos em tais atuações.

No terceiro capítulo apresenta-se uma discussão sobre como o tema do desenvolvimento vem sendo discutido por diversos teóricos no seio da ciência psicológica e como González Rey e colaboradores da Teoria da Subjetividade inserem o conceito de desenvolvimento subjetivo como uma compreensão teórica que vai além das ideias de desenvolvimento, historicamente postuladas.

No quarto capítulo apresenta-se os objetivos desta pesquisa, a postura epistemológica, teórica e metodológica adotada para a realização deste estudo, assim como a metodologia construtivo-interpretativa e o modelo de produção e análise das informações.

No quinto capítulo apresenta-se os tempos 1 e 2 da pesquisa de modo a elucidar os objetivos e o trajeto de cada um. São apresentadas, ainda, a construção do cenário social da pesquisa, a participante escolhida e as análises qualitativas segundo o método construtivo-interpretativo dos tempos 1 e 2.

No sexto e último capítulo apresenta-se as reflexões da pesquisadora sobre a trajetória da pesquisa, suas construções e a inteligibilidade gerada pelo estudo.

CAPÍTULO 2

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Psicologia na Escola - uma Demanda Histórica

Compreender como a Psicologia foi convidada a adentrar o espaço da escola, faz-se necessário, para que seja possível analisar como historicamente a atuação do psicólogo foi sendo construída no campo da Educação. Para tanto, é necessário lançar mão dos conhecimentos da perspectiva histórico-cultural da Psicologia, enquanto ciência que estuda o homem e sua relação com o mundo, utiliza para responder às necessidades sociais que se apresentavam e, ainda hoje, se apresentam, diariamente, no chamado “chão da escola”.

Estudos indicam que a relação entre Educação e Psicologia se constituiu ao longo da história de maneira delicada e, muitas vezes, problemática e assimétrica por colocar a Psicologia no lugar de normatizadora da prática pedagógica. Historicamente essa relação passou por várias transformações, sendo a psicologia um conhecimento e uma prática que ora esteve a serviço de interesses conservadores e capitalistas, ora contribuiu para reflexões revolucionárias e emancipatórias (Chagas & Pedroza, 2013; Barbosa & Souza, 2012).

Aqui no Brasil, a relação entre a área de conhecimento da Psicologia e o campo de intervenção social que é a Educação, se estreitou já no período colonial, onde questões relativas ao fenômeno psicológico e vinculadas à necessidade de controle sobre ideias, atitudes e comportamentos dos colonos eram temas de interesse e articulação entre as duas áreas. Assuntos como aprendizagem, desenvolvimento, papel da família e dos jogos presentes em obras de filosofia, moral, educação e medicina, mais tarde, tornam-se objeto de estudo da Psicologia (Massimi, 1987).

Para diversos autores, foi a chegada dos jesuítas e a implantação de um projeto de Educação que permitiu que o uso de conhecimentos, saberes e ideias psicológicas interagissem sistematicamente com os processos educativos. Desta forma, é possível afirmar que a relação

entre Psicologia e Educação, sobretudo em relação às teorias de conhecimentos, acompanha a própria história do pensamento humano (Massimi, 1987; Antunes, 2008; Chagas & Pedroza, 2013; Barbosa & Souza, 2012).

É conhecido o fato de que, durante o Período Colonial, as práticas educativas voltadas para os indígenas e a população recém-chegada ao Brasil tinham como principal característica a educação que visava domar e moldar as crianças segundo os propósitos do adulto. Com isso, iniciava-se a busca por explicações para o comportamento infantil, tendo sido desenvolvidas formas de prevenção de problemas de comportamento por meio de um sistema de monitoria e ensino. Assim, o uso de conhecimentos que posteriormente seriam chamados de psicológicos com fins educativos, especialmente de cunho punitivo, correccional ou adaptacionista começam a ser amplamente solicitados no espaço da escola (Antunes, 2008).

É com esse viés normativo e disciplinante que a Psicologia se insere no espaço educacional desenvolvendo-se enquanto área de atuação profissional. Assim, os psicólogos escolares, passam a exercer uma função cujas demandas, passadas e atuais, são historicamente transversalizadas por tal viés. Nesse sentido, considerando o aspecto cultural-histórico das problemáticas que se apresentam no espaço educacional, às quais o psicólogo escolar é chamado a responder, busca-se refletir sobre como lidar com demandas tão atuais à luz da historicidade tanto dos fenômenos quanto da própria ação profissional.

De forma notória, o trabalho do psicólogo no espaço escolar foi, e em alguma medida ainda é, bastante marcado pelo caráter histórico individualizante das intervenções que “resolviam os problemas” emergentes naquele espaço, psicologizando as questões e culpabilizando principalmente o alunado. O uso de testes para elaboração de psicodiagnósticos dos alunos com problemas de aprendizagem está muitas vezes a serviço desse tipo de atuação (Patto, 1987), ou se pode dizer, a desserviço.

Patto, com sua produção “Introdução à Psicologia Escolar”, com primeira publicação datada no ano de 1981, já alertava para essa característica historicamente construída da atuação do psicólogo escolar. Entretanto, com o desenvolvimento da sociedade e os avanços trazidos pela tecnologia, é possível afirmar que a aceitação irrefletida dos fenômenos sociais já não condiz com a realidade atual. Observa-se que o viés reducionista e organicista direcionado à educação tem sido muito questionado nos diversos espaços relacionais, para além dos muros da própria escola, uma vez que questões individuais cederam lugar a problemas institucionais. O uso excessivo de medicamentos e o exacerbado número de diagnósticos numa ampliação descomunal do espectro patologizante da sociedade torna-se, então, um fenômeno que desencadeia inúmeras outras questões sociais relacionadas em rede: saúde, desenvolvimento social e políticas públicas para citar apenas algumas. Surge assim, um relativo desconforto social com a chamada patologização e com práticas remediativas da educação, ampliando o olhar para os processos de adoecimento da sociedade como um todo, tornando-se, portanto, um problema de ordem social.

Nesse contexto, as contribuições que a Psicologia tem a oferecer, pautadas em um olhar mais institucional, voltado para o enfoque psicossocial da realidade escolar, sempre entendendo a pessoa como histórica e culturalmente constituída (Ulup & Barbosa, 2012) vem como uma alternativa ao modelo biomédico até então utilizado, possibilitando uma leitura mais crítica da realidade atual das nossas escolas e conseqüentemente da nossa sociedade.

Surge assim, uma abertura para o psicólogo escolar trabalhar de outra maneira, buscando alternativas para além do psicodiagnóstico. Essa nova perspectiva amplia as possibilidades de atuação¹ do psicólogo a partir de um olhar institucional e também aumenta a necessidade de expansão dos conhecimentos que são desenvolvidos no âmbito da formação

¹ Atuação pautada em três grandes dimensões de trabalho: mapeamento institucional, assessoria ao trabalho coletivo e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem (Orientação Pedagógica, 2010).

inicial trazendo à tona a necessidade de uma formação continuada em serviço. Diante das diversas possibilidades de ação do psicólogo dentro da escola, compreende-se que esta formação continuada deve ser contextualizada à realidade do trabalho desenvolvido, crítica, tensionadora, reflexiva e comprometida com a realidade social.

A Formação Inicial em Psicologia – Iniciando a Construção de uma Identidade

Profissional

Em 1962, com a regulamentação da profissão de psicólogo pelo Governo Federal, reconheceu-se a necessidade de aprimoramento da formação desses profissionais, assim como a busca por restringir quaisquer abusos relacionados à prática (Cruces, 2003, p.23).

A regulamentação da profissão marca, então, o início de uma trajetória que possibilita ao psicólogo: utilizar métodos e técnicas psicológicas para a realização do diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica, ensino e supervisão em vários níveis de ensino, atividades em serviços e órgãos públicos, e ainda a solução de problemas de ajustamento (Lei 4.119/62, de 27 de agosto) numa manutenção histórica do que era realizado no período colonial.

Segundo Barbosa e Marinho-Araujo (2010) a Psicologia Escolar no Brasil se desenvolveu como área que possuía seu foco na atuação em meio a alunos com dificuldades de aprendizagem e foi nessa perspectiva que a área definiu suas concepções e processos de intervenção.

A visão que ainda se tem do trabalho do psicólogo dentro dos espaços educativos é a do profissional que é capaz de resolver os diversos problemas ali apresentados, numa concepção imediatista do trabalho. Essa demanda historicamente construída demarca, ainda em tempos atuais, a atuação profissional pautada em um modelo médico-clínico que associa a dificuldade de aprendizagem a algo já instalado no aluno, desencadeando a realização de diversos encaminhamentos e a produção de incontáveis diagnósticos.

Com vistas a uma mudança paradigmática de concepções e modos de atuação é necessário que os processos de formação do psicólogo estejam em consonância com a realidade que se apresenta no cotidiano de sua prática. Busca-se, portanto, uma compreensão de como esses processos de formação tem ocorrido no Brasil.

Para circunscrever o alcance desta discussão sobre a atuação do psicólogo na escola, aborda-se, aqui, apenas dois níveis de formação: a inicial vista como a graduação em Psicologia e a continuada delimitada como a realizada, concomitantemente, ao serviço. De maneira ascendente, inicia-se a discussão pela formação inicial em Psicologia que no país tem se constituído como um campo permeado por desafios de ordem ideológica, política, econômica e social.

No que se refere a área escolar, foi muito comum nos cursos de graduação em Psicologia uma ausência de reflexão crítica sobre os espaços sociais de atuação do psicólogo refletindo em uma atuação também carente de criticidade. Entretanto, diante deste cenário formativo, sempre coexistiram tendências paradigmáticas que se contrapunham às visões reducionistas e deterministas que predominavam na formação em Psicologia, e foram essas tendências que possibilitaram reflexões sobre o contexto ideológico, econômico e político do país (Antunes, 2012 como citado em Freitas, 2017, p. 6) possibilitando avanços significativos na qualidade da formação inicial em Psicologia.

Nesse sentido, foram os processos de redemocratização do Brasil que contribuíram para que a Psicologia refletisse sobre a necessidade de atuações que se estendessem às populações menos favorecidas da sociedade, sendo neste cenário, que se instalou um longo período de debates e discussões sobre a formação inicial em Psicologia (Freitas, 2017).

Estudos de diversos autores abordam a questão da formação em Psicologia no Brasil, discutindo sobre concepções, práticas, paradigmas e desdobramentos dos processos de formação que são atravessados por questões econômicas, ideológicas, políticas e sociais

(Cruces, 2006; Cury, 2013; Rezende, 2014; Seixas, 2014; Peretta et al., 2015; Rudá, Coutinho & Filho, 2015; Santos & Toassa, 2015; Marinho-Araujo, 2016).

Em 2004, ocorre no Brasil um novo marco no que se refere à formação em nível superior. A implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) estabeleceu um novo modelo de formação que passa, então, a ser composto por um núcleo comum e por ênfases curriculares. O núcleo comum possui a finalidade de garantir uma identidade comum para o curso de Psicologia no país articulando em torno de eixos estruturantes os conhecimentos e competências, necessários. Já as ênfases curriculares são definidas como um “conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (CEN/CES/2004, p. 4).

As DCN indicam que a formação do psicólogo não deve se encerrar com a conclusão da graduação estabelecendo a necessidade do aprimoramento e da capacitação continuada dos profissionais. Acredita-se que essa indicação compreende que, no curso de uma trajetória profissional, o psicólogo encontra desafios concretos contextualizados em um momento histórico que requer o constante aprimoramento de suas práticas. Numa referência ao Código de Ética Profissional do Psicólogo: “o psicólogo atuará com responsabilidade, por meio do contínuo aprimoramento profissional, contribuindo para o desenvolvimento da Psicologia como um campo científico de conhecimento e de prática” (Código de Ética Profissional, inciso IV, p. 7).

Como estratégia de aprimoramento do ensino, no âmbito da formação inicial, o estabelecimento do chamado currículo mínimo para os cursos de Psicologia, pelo Conselho Nacional de Educação (parecer 403/62), instituiu a necessidade do estágio supervisionado como atividade prática e etapa de formação (ABEP, 2008). Na história da Psicologia no Brasil, a supervisão acadêmica foi atravessada por questões políticas, sociais e estruturais que determinaram como os cursos de graduação e as instituições de ensino se apropriaram dessa

ferramenta. Dados históricos indicam que a mudança na maneira como ocorre o trabalho profissional na realidade só é possível se houver mudanças na formação. É preciso, portanto, superar modelos de abordagem centradas em lógicas médicas e clínicas nesse processo formativo, quando o mundo do trabalho parece ser o ponto central para a prática de supervisão (Neto, Oliveira & Guzzo, 2017, p. 576).

O processo de supervisão em si não executa as ações do psicólogo diretamente, mas auxilia na elaboração de novas práticas e intervenções alternativas que sejam potencialmente transformadoras e fortalecedoras da realidade, num movimento em direção ao novo. As transformações necessárias à constituição desse "novo" não se concretizarão apenas a partir de reformulações legais ou institucionais (Neto et al., 2017). Isto posto, entende-se que é preciso uma inserção ativa e interativa de pessoas conscientes de seus papéis e funções, da diversidade teórica e metodológica da Psicologia e da especificidade do conhecimento psicológico nos contextos de atuação profissional multidisciplinar (Marinho-Araujo & Neves, 2007). Numa contribuição à essa reflexão Mitjans Martínez e González Rey (2017) afirmam:

Indiscutivelmente existem, como parte do corpo do conhecimento da Psicologia, conhecimentos mais úteis ou mais próximos do que outros às necessidades de uma prática profissional compromissada com a equidade e com o desenvolvimento social. Esse fato pode gerar a ilusão de que é a Psicologia quem se compromete socialmente, levando ao esquecimento de que esses conhecimentos foram produzidos por indivíduos concretos, sendo expressão, em grande medida de seus interesses, concepções do mundo e ideologias (p. 20).

Ao psicólogo cabe, portanto, o compromisso social de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e produzir transformações em sistemas institucionalizados que dificultam formas diversas de desenvolvimento e de expressão dos indivíduos que participam

dele (Mitjans Martínez & González Rey, 2017) como é o caso da instituição escola para o psicólogo escolar.

Observa-se, atualmente, uma tendência dos psicólogos escolares em desmistificar a imagem do profissional que é capaz de salvar os problemas educacionais. Nesse movimento em direção ao novo, aqui caracterizado como o processo de desconstrução sobre a imagem do psicólogo como aquele que possui todo o conhecimento e todas as respostas, esse profissional procura promover questionamentos, oportunidades de reflexão e de escuta, além da partilha de conhecimentos psicológicos necessários para o entendimento das questões educativas (Rodrigues, Itaborahy, Pereira & Gonçalves, 2008).

Marinho-Araujo e Neves (2007) entendem que deveria acontecer dentro das instituições formadoras o primeiro movimento de formar psicólogos escolares conscientes de que sua atuação exige estratégias de promoção de educação e saúde no ambiente escolar.

Diante do exposto, o que se percebe é uma real necessidade de promoção de uma formação inicial em Psicologia que ofereça à sociedade profissionais capazes de direcionar seus olhares para demandas sociais significativas. Com isso, esses profissionais podem contribuir com práticas que favoreçam a diminuição de processos de exclusão de minorias e ampliar os debates sobre questões étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, por exemplo.

A Formação Continuada para o Psicólogo Escolar – Novos Rumos, uma Nova

Identidade

A formação continuada possui o papel não apenas de atualização e desenvolvimento de novas competências, mas também de melhoria da qualidade e da eficácia dos serviços prestados. Essa formação não só extrapola o caráter, exclusivamente, compensatório das insuficiências da graduação, mas oportuniza a realização de uma atuação inovadora do

psicólogo com base conceitual, teórica e metodológica numa consolidação de sua prática (Mendes, Abreu-Lima & Almeida, 2015).

Essa formação em serviço “configura-se como espaço privilegiado para interlocução, integrada e complementar, entre as bases teóricas do conhecimento psicológico e as demandas da atuação profissional” (Marinho-Araujo & Neves, 2007, p. 70). Para essas autoras é fundamental que a formação continuada supere o mero caráter instrumentalista buscando promover conscientização acerca dos aspectos intersubjetivos presentes nos contextos educativos, bem como das possibilidades e potencialidades dos profissionais numa demonstração de comprometimento com a reconstrução da história dos sujeitos envolvidos.

Além de possibilitar a ressignificação da atividade profissional, Mendes e Marinho-Araujo (2016) defendem “a formação profissional continuada como contexto privilegiado para se potencializar os processos de desenvolvimento psicológico em adultos” (p. 82).

Vê-se que há uma tendência indicando expectativas ainda bastante tradicionais quanto a atuação dos profissionais em questão, tornando-se necessário, investigar se os próprios psicólogos escolares estão comprometidos com a mudança de paradigma do ponto de vista de suas concepções e práticas nos contextos educativos (Senna & Almeida, 2005). Mediante isto, ao psicólogo escolar cabe redimensionar sua atuação para promover transformações que efetivamente promovam o desenvolvimento humano dos atores envolvidos no sistema educacional. Retirar o olhar dos processos de adoecimento e fracasso escolar e voltar-se para a tríade saúde, bem-estar e sucesso torna-se tão atual quanto necessário e demonstra o compromisso social do psicólogo escolar, vertente muito encontrada no meio da produção acadêmica atual no que se refere a formação continuada. Frente a essa questão do compromisso social do psicólogo escolar, compreende-se que a Psicologia não é considerada uma entidade em si que opera no contexto social, mas que são seus profissionais que têm a capacidade de provocar movimentos de transformação da realidade por meio de uma leitura crítica sobre a

conjuntura social e o papel da ciência na análise de suas características. Nesse contexto, a supervisão acadêmica é tida como um momento importante para formar profissionais socialmente comprometidos com as diferentes formas de manifestação da subjetividade, com os processos psicossociais, com o rompimento com as práticas positivistas (Neto et al., 2017, p. 576) e com embasamentos teóricos consistentes.

Para mostrar que um dos problemas na área de psicologia escolar é a falta desse embasamento teórico consistente Rodrigues et al. (2008) descrevem percentuais relacionados à **formação acadêmica inicial em Psicologia** onde: 43,5% dos profissionais indicam que a mesma foi satisfatória, contra 56,5% que a consideram insatisfatória com destaque para uma graduação generalista e com embasamento teórico superficial na área de Psicologia Escolar como um dos aspectos mais negativos. Já no que se refere ao enfoque teórico na área da Psicologia Escolar evidenciou-se que 56,5% dos entrevistados relataram enfoques múltiplos na sua formação (psicanálise e outros enfoques com 22%, enfoque generalista com 30% e enfoque comportamental com 4%). O embasamento em teorias do desenvolvimento também foi mencionado por 35% dos profissionais e envolve predominantemente as teorias de Piaget e de Vygotsky (Rodrigues et al., 2008, pp. 70-71).

A questão do embasamento teórico consistente, aqui apresentada, é crucial na medida em que pode influenciar diretamente a prática dos profissionais nos contextos educativos. Ressalta-se que os dados apresentados não são recentes e se referem à formação inicial. Entretanto, mesmo com alterações neste cenário ao passar dos anos, tal conjuntura permite uma reflexão atual importante sobre a importância de se pensar não apenas na formação inicial, mas sobretudo na formação continuada a partir de uma perspectiva que considere o embasamento teórico como fundamental. Esse embasamento permite, por exemplo, que o psicólogo escolar consiga delimitar, entre as diferentes teorias, um referencial predominante que lhe auxilie a encontrar seu papel dentro da instituição escola.

Entende-se que há uma necessidade de formar profissionais comprometidos com uma prática contextualizada, eficaz e condizente com as tendências contemporâneas e com o compromisso social que a Psicologia Escolar deve assumir no cenário educacional brasileiro (Rodrigues et al., 2008) tanto na formação inicial quanto na continuada.

Entretanto, a formação continuada tem sido frequentemente, um recurso utilizado pelos psicólogos escolares para auxiliar na construção de uma trajetória profissional exitosa. Isso porque essa formação continuada pode configurar-se como um espaço que possibilita a disseminação de concepções e teorias contemporâneas condizentes com a realidade das escolas e desafia o psicólogo a emergir de concepções equivocadas enraizadas no decorrer da formação inicial.

Lopes (2016) destaca a necessidade de o psicólogo escolar perceber a realidade concreta, permeada por relações de dominação, em que as condições de trabalho precárias, em uma sociedade de classes, têm favorecido os processos de alienação que, em contrapartida, dificultam a busca por uma formação continuada capaz de transformar efetivamente as práticas educacionais. Além da formação continuada, os psicólogos que trabalham com demandas escolares precisam repensar a finalidade de suas ações, buscando consolidar sua prática em um referencial teórico crítico, contribuindo assim para os processos de emancipação e transformação por meio de um imprescindível compromisso social.

Nota-se que por ser escassa e, muitas vezes, desconectada da realidade educacional, a formação continuada nem sempre tem sido satisfatória no amparo às lacunas da formação inicial e às práticas inadequadas. Inclusive, em muitos casos, não seria a falta de uma formação continuada que dificultaria um olhar crítico, mas sim o fato dessa formação também privilegiar o modelo biomédico (Lopes, 2016). Outro fato que contribui com a manutenção dessas práticas descontextualizadas e inadequadas de atuação é a ausência crítica da população acerca do

trabalho desenvolvido pelo psicólogo, fato que destitui esse profissional de padrões de serviços adequados à população e precariza ainda mais suas ações profissionais (Guzzo, 2011).

A formação continuada do psicólogo escolar não deve ser compreendida como uma mera especialização ou uma aprendizagem de técnicas, mas deve sobretudo ser uma formação humana, promotora de humanização, de transformação de práticas e posturas.

Diante do exposto, o psicólogo escolar, como profissional da educação, precisa buscar sua formação pessoal, pois de sua condição de sujeito surge sua “capacidade de questionar e problematizar a informação que recebe e a realidade em que está inserido” (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p.176). Entende-se, portanto, que é nesse movimento dialético de ação e reflexão que o psicólogo escolar consegue sua imersão na realidade escolar, estabelecendo práticas de transformação mais humanizadas e emancipatórias que busquem promover a autonomia dos atores escolares. Desta forma, a formação continuada deve proporcionar ao psicólogo escolar uma constante reflexão sobre seu compromisso social com a Educação.

Nesse sentido, afirma-se que quanto maior a consistência teórica, maior a possibilidade de uma formação continuada contribuir com uma atuação consciente, que atenda à finalidade social e que se atrele à melhoria da qualidade dos processos educativos (Lopes, 2016).

As pessoas, em sua condição de sujeitos ou não, são constituídas pelas condições materiais da sociedade em que estão inseridas. Portanto, as subjetividades são também constituídas por meio de processos históricos, culturais e sociais. Desta maneira não se pretende com este estudo construir um caminho de reflexões explicativas que possam ser generalizáveis. Por conseguinte, o que se busca aqui é, no contexto da pesquisa, gerar tensionamentos que possibilitem refletir, problematizar e ampliar toda essa compreensão sobre o psicólogo escolar, sua formação e sua prática.

Em suma, com base nessa reflexão construída sobre os processos de formação inicial e continuada do psicólogo escolar, observa-se que a vertente mais tradicional da Psicologia

pautada no modelo médico-clínico é relativamente mais discutida no nível da formação inicial do que na continuada. A formação inicial, por ser mais generalista e com poucas possibilidades de uma aproximação do psicólogo com a realidade, não possibilita uma imersão suficiente em questões sociais contemporâneas que exigem uma postura crítica e contextualizada. Já a formação continuada justamente por ocorrer, simultaneamente, à uma trajetória profissional, possibilita que o psicólogo desenvolva um referencial crítico e contextualizado por exigir ações mais condizentes e eficazes no cotidiano da escola. Contudo, é possível apreender que a formação continuada em si não gera mudanças na atuação dos psicólogos no que tange à realidade das demandas escolares. Mas, quando atrelada a uma postura profissional que envolve os valores pessoais, a consciência da realidade política, social e econômica que circunscreve a prática profissional ela possibilita grandes avanços. Desta forma, ainda que a formação inicial ou a continuada contemplem referenciais teóricos críticos, faz-se necessário considerar a existência de formações subjetivas que interferem qualitativamente na real compreensão e vivência dos conteúdos pela pessoa e que podem contribuir com a modificação de suas práticas.

Por fim, ressalta-se que para esta revisão bibliográfica foram escolhidos estudos representativos para o objetivo aqui proposto, mas existe uma amostra muito maior de estudos que discutem o tema da formação em psicologia. Entretanto, apreende-se a existência de uma escassez de estudos que pensem as formações inicial e continuada pela perspectiva do desenvolvimento subjetivo, fato que corrobora a relevância desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Estudo do Desenvolvimento Humano – uma Trajetória do Biológico ao Subjetivo

O conceito de desenvolvimento humano comumente está associado à evolução e por muitos teóricos foi considerado pela ótica da continuidade, linearidade e periodicidade. Tal conceito circunda aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais, sendo tendencialmente, visto por uma perspectiva fragmentista que se distancia, eminentemente, de uma concepção que entende o homem pelo prisma de sua integralidade. É neste cenário, de pluralidade de concepções que a psicologia assim como a biologia, a sociologia, a antropologia e a medicina encontra grandes desafios para gerar inteligibilidade sobre os processos desenvolvimentais humanos, pelas vias da cientificidade. Em vista disto, a psicologia se inseri num movimento de corroborar seus pressupostos, a partir de seus achados, com o objetivo de explicar a natureza humana e seus processos de mudanças. É diante desse panorama de cientificação do desenvolvimento humano que várias teorias são desenvolvidas e passam a construir verdades que normatizam práticas sociais institucionalizadas e permeiam relações humanas. Assim, diversos autores que se propõem a estudar o desenvolvimento humano, mais do que descrevem meros processos de desenvolvimento, sobretudo guiam a sociedade em determinadas direções (Almeida & Cunha, 2003; Mota, 2005).

O Status de Cientificidade no Desenvolvimento das Teorias Psicológicas

Nessa busca por atribuir aos achados psicológicos um status de cientificidade, Augusto Comte, notório filósofo francês, surge como grande influência nos modos de se fazer ciência em meados do século XIX. Comte tem a si atribuída a origem da corrente filosófica intitulada “filosofia positivista” ou “positivismo”. Influenciado pelas marcas de uma grande revolução Comte cria uma teoria do conhecimento que objetiva apreender a realidade por meio da observação, num sistema natural de unificação das ciências que possui um *corpus* de leis

universais capazes de quantificar os fenômenos para explicá-los. A natureza do conhecimento científico sofre relevantes mudanças a partir das ideias de Comte, pois para ele é necessária uma reforma intelectual dos homens que seja capaz de imputá-los uma nova forma de pensar condizente com o progresso científico. Com isso, a produção de conhecimento passa a ser concebida apenas pela observação neutra dos fatos, numa apreensão do fenômeno pela sua dimensão física tangível conferindo um excesso de racionalidade que influencia de sobremaneira os modos de se produzir conhecimento dos séculos XIX e XX (Costa, 1950; Comte, 1978; Lacerda, 2009; Goulart, 2017) mas, também do século XXI.

O modelo positivista de fazer ciência pode ser visto em diversas produções teóricas que possuem o desenvolvimento humano como objeto de pesquisa, cada uma com sua lente olhando o fenômeno de um modo particular. Não obstante, não há como atribuir valor a cada uma dessas teorias, sendo que, de modo contextualizado à época, necessidades e organização cultural, cada teoria teve significativa contribuição para a sociedade. Entretanto, segundo González Rey (2005) a principal característica do positivismo é constituir-se como um modelo ateuórico de produção de conhecimento guiado pelo quantitativo, empírico e descritivo carente de uma consciência epistemológica.

O positivismo que tomou vida nas ciências sociais e que até hoje continua dominando o imaginário da pesquisa científica nessa área ignorou tudo o que significa produção teórica, ideias, modelos e reflexões. Nesse ponto representou a recusa de qualquer filosofia, mais do que uma apropriação dela (González Rey, 2005, p. 1).

Os princípios de Comte na filosofia positivista não conseguiam transparecer a importância que ele próprio chegou a dar a teoria. Sua ênfase na metodologia para produção do conhecimento tornou-se um metodologismo onde os instrumentos e as técnicas são independentes dos conceitos teóricos (González Rey, 2005), fonte das principais críticas direcionadas ao modelo. Nesse sentido, a grande questão dessa ênfase no metodologismo em

detrimento das representações teóricas é o risco da criação de verdades absolutas produzidas fora de um processo reflexivo do pesquisador. Para González Rey (2005) “a premissa de que o valor da informação está definido pelo caráter do instrumento, o chamado instrumentalismo, omite a criatividade do pesquisador e subordina o intelectual ao operacional” (p.38). A crítica de González Rey (2005) conferida ao modelo positivista de produção de conhecimento ancora-se no entendimento do autor de que é preciso desenvolver uma posição reflexiva que permita ao pesquisador fundamentar e interrogar os princípios metodológicos, identificar os limites e as possibilidades de seus achados e transitar pelas contradições com uma consciência epistemológica.

O Desenvolvimento Humano Visto pela Perspectiva do Funcionamento Biológico

Tradicionalmente, o estudo do desenvolvimento humano limitou-se em seus primórdios ao estudo da criança, pois, por muito tempo, acreditou-se numa visão de progresso que relacionava crescimento à complexidade num entendimento de que uma vez atingido o progresso, o desenvolvimento chegava ao fim (Gehm, 2013).

Várias foram as teorias desenvolvimentistas criadas para dar explicações sobre o funcionamento do homem e sua relação com o mundo e cada uma, ao seu modo, contribuiu com o desenvolvimento da sociedade.

Numa concepção naturalista e biológica sobre desenvolvimento surgem as ideias do psicólogo Stanley Hall que, influenciado pelo modelo positivista de ciência e por ideias Darwinistas, procura compreender o desenvolvimento infantil por meio dos postulados sobre a evolução da espécie, numa visão inatista de desenvolvimento. Suas ideias são contemporâneas à época em que a psicologia tenta se firmar enquanto ciência e necessita do rigor da cientificidade para tal. Diversas publicações de Hall têm essa ênfase científica com o objetivo de se estabelecer no seio das disciplinas acadêmicas. Tais publicações sugerem que o estudo do desenvolvimento da criança deve ocorrer por meio de conteúdos relacionados à

mente, trazendo à tona o estudo do desenvolvimento por meio dos processos psicológicos. Seus estudos avançam, ainda, rumo à adolescência, chegando a reconhecer a influência da cultura e de aspectos individuais e maleáveis do indivíduo no período o qual ele denomina de segundo nascimento (Senna & Dessen, 2012; Oliveira, 2017).

Numa análise sobre a produção de Hall é possível perceber que seu forte pragmatismo ressalta as consequências práticas do empirismo por meio da ênfase na função de seus achados numa visão característica da psicologia norte-americana que se compromete mais com as necessidades de mercado em detrimento das necessidades acadêmicas. Stanley Hall afirma: “precisamos de uma psicologia usável, isto é, dietética, eficiente para pensar, viver e trabalhar” (Blumenthal, 1986 como citado em González Rey, 2005, p. 6).

Esse modo norte-americano de fazer psicologia influencia o surgimento de diversos estudos que possuem uma visão biologista e maturacionista sobre desenvolvimento que rompe com crenças até, então, hegemônicas pautadas numa perspectiva religiosa. Essa ênfase no biológico compreende o desenvolvimento pela via da maturação do organismo num movimento que postula a existência de períodos no desenvolvimento infantil com comportamentos característicos a cada um desses períodos. Surge então, uma abertura para o estudo de tais comportamentos e períodos (Oliveira, 2017) influenciando fortemente o advento do behaviorismo.

Ante essa premissa do estudo do desenvolvimento por meio do comportamento humano surgem as ideias comportamentalistas de B.F. Skinner inspiradas pelos achados behavioristas de seu precursor J. Watson. Para Oliveira (2017):

A visão dos analistas do comportamento de controle do comportamento da criança por meio de determinadas técnicas e métodos universais que modificam o comportamento caracteriza-se por sua tendência instrumentalista e indutiva, que tem como referência

única o comportamento manifesto numa notória concretização do positivismo por meio da idolatria ao instrumentalismo (p.19).

Sob esta ótica, o desenvolvimento é visto por meio da relação entre o indivíduo e seu ambiente, numa ênfase ao comportamento originado nessa díade. Skinner critica o conceito de desenvolvimento como evolução direcionada à perfeição de espécies, indivíduos e cultura e também as concepções do estruturalismo que vê o tempo como fundamental para a evolução, desvalorizando o que ocorre na passagem desse tempo, mais especificamente as contingências de reforço positivo e negativo (Abib, 2001). Em sua proposta analítico-comportamental Skinner afirma que os rumos do desenvolvimento humano são definidos probabilisticamente na relação entre o comportamento e seu ambiente (Gehm, 2012). É a partir disso, que o behaviorismo executa o estudo objetivo da conduta, por meio das respostas que aparecem diante da manipulação dos estímulos físicos, igualmente objetivos, o que implica na associação entre estímulo-resposta numa clara definição metodológica sobre o objeto de estudo da psicologia que se aprofunda cada vez mais em um status metodológico-instrumental (González Rey, 2005). Assim, o behaviorismo, indiscutivelmente, institucionaliza a objetividade e o instrumentalismo tanto na psicologia norte-americana quanto na mundial. Para González Rey (2005) ao desenvolver a proposta do behaviorismo Skinner rompe com o determinismo mecanicista até então vigente, mas de sobremaneira mantém uma posição metodológica positiva contribuindo para o reforço da representação empírica da ciência psicológica. Os achados dessa psicologia chamada experimental introduzem um *modus operandi* que mantém fora do momento empírico construções teóricas que possibilitassem reflexões qualitativas para além do quantitativo.

É notório que esse caminho de quantificação, pautado pelo uso de instrumentos, enfrentou um grande problema quando a questão apresentada foi o estudo dos processos psicológicos. Compreende-se que esses processos não se expressam de forma espontânea, mas

numa dimensão quantitativa leva o investigador a impor um número sem que haja uma compreensão qualitativa dos processos estudados. Assim, processos de natureza mais complexa tais como personalidade e motivação passam a gerar uma certa dramaticidade no que se refere aos estudos experimentais que quantificam e categorizam (González Rey, 2005). Esse movimento, chamado de instrumentalismo, conferiu à psicologia um status ainda mais metodológico-instrumental abrindo vias de acesso para que tomasse inúmeras direções. Entretanto, observa-se que ao longo de sua produção intelectual, ao criar o conceito de condicionamento operante, Skinner rompe com a linha do behaviorismo puramente metodológico criando aspectos importantes para a representação da psique em termos da relação da díade organismo-ambiente. Ao definir a psique como uma internalização do ambiente externo, Skinner compreende que o ambiente físico é deslocado para a mente e se converte em experiência, numa ênfase que sobrepõe o ambiente ao indivíduo. Contudo, para González Rey (2005) os resultados experimentais apresentados pelo behaviorismo encontram contradições que não podem ser resolvidas no mesmo nível em que aparecem, o empírico. Para o autor, “o limite desse nível de explicação da psique apresentado por Skinner está na falta de um modelo teórico de explicação de seus achados” (p.17).

O Mentalismo e a Subjetividade como Alternativas para a Compreensão do Desenvolvimento Humano

Entendendo que, de modo geral, as produções teóricas em psicologia compreendem o desenvolvimento humano por diferentes perspectivas e que várias dessas perspectivas postulam que esse desenvolvimento se dá em fases, traz-se aqui, uma reflexão acerca de concepções teóricas que defendem a existência de estágios específicos no processo de desenvolvimento.

Dentro dessa perspectiva que concebe o desenvolvimento humano, como um processo que ocorre em estágios, surge outro modelo muito representativo para a área, o chamado

mentalismo. Nesse âmbito de produção teórica, as ideias sobre as fases psicosexuais de desenvolvimento elaboradas por Freud, o tornam um dos principais nomes da psicologia.

Segundo González Rey (2005) o método psicanalítico de Freud coloca pela primeira vez o espaço da clínica como outro campo empírico para a construção da psicologia retirando o campo acadêmico como via exclusiva de produção de conhecimento. Para o autor o valor heurístico da construção psicanalítica de Freud está em permitir a geração de uma nova zona de sentido sobre o objeto de estudo da psicologia, fonte de novas práticas que fundaram um campo de conhecimento.

Evidentemente, a epistemologia implícita na psicanálise de Freud possui uma dimensão hermenêutica que se assemelha ao método construtivo-interpretativo de González Rey, uma vez que ele busca compreender os fenômenos que surgem na clínica por meio de um movimento contínuo de construção e interpretação de suas ideias. É justamente com esse modelo interpretativo que a psicanálise se estabelece como uma via diferente de produção de conhecimento que rompe definitivamente com o positivismo metodológico e que não se inscreve no esquema de verificação ou falseabilidade. Nesse aspecto, da “transcendência epistemológica e metodológica um elemento importante foi a utilização do estudo de caso como momento empírico de sua produção teórica” (González Rey, 2005). Ao adotar o campo de sua atuação clínica como cenário metodológico de produção científica Freud rompe com a barreira que desconsidera a prática como fonte de produção científica.

Em seu modelo teórico Freud considera que a libido se constitui como energia sexual básica, instintiva e inconsciente, originada no id e presente durante o crescimento da criança sendo vista como a principal propulsora dos comportamentos, especialmente, nos dois primeiros anos de vida. Por diante, o desenvolvimento do ego e, posteriormente, do superego representam a força que a libido possui sendo, portanto, a pulsão sexual de um corpo biológico que representa a instância psíquica (Oliveira, 2017).

Diante disso González Rey (2005) postula que uma das críticas mais universais à teoria psicanalítica de Freud é relativa à sua natureza biologista, pois nela o indivíduo aparece mais como um cenário de luta de forças do que como uma instância geradora que permita considerá-lo sujeito.

Freud não compreende a psique como sentido subjetivo, como demonstra o fato de ele pensar em mecanismos psíquicos universais, independentes da história e dos contextos culturais em que vive o homem; não obstante, ele nos conduz à compreensão de um indivíduo constituído em sua história pessoal. A história pessoal tem lugar através de processos universais como o complexo de Édipo, que leva à formação de um aparato psíquico organizado em estruturas invariáveis, de funções igualmente universais. Todavia, o curso desses processos é diferente em cada pessoa, conduzindo a diferenças na expressão das forças em relação (p. 23).

Para González Rey (2005) ao apresentar um homem que tem uma capacidade generativa nula frente aos conflitos vividos na primeira infância apresenta-se também um homem que diante de novas condições sociais e históricas não é sensível a novos processos de subjetivação, tornando-se, portanto, um homem universal. Isto posto, a teoria freudiana não percorre a via da produção individual do sujeito frente aquilo que lhe acontece, criando a ideia de que uma mesma situação é experienciada pelos indivíduos da mesma maneira.

Ainda na perspectiva psicanalítica, Erik Erikson é outro expoente teórico que, assim como Freud, traz a noção de fases para o estudo do desenvolvimento. Mesmo reconhecendo a importância que Freud dá as pulsões e as fases do desenvolvimento psicosssexual, Erikson adiciona ao pensamento de seu precursor uma característica mais social trazendo a cultura para a discussão em detrimento de questões puramente biológicas onde prevalecem as condicionantes intrapsíquicas. Assim, ao postular o ambiente como tônica nas interações das

crianças Erikson amplia as ideias de Freud e passa a ser reconhecido como um teórico neo-freudiano.

Segundo a teoria Eriksoniana a cada estágio de desenvolvimento ocorre uma crise psicossocial onde um fechamento negativo ou positivo chamado de ritualismo ou ritualização, respectivamente, acontece (Erikson, 1987) dando início ao estágio seguinte. Notadamente, os avanços teóricos de Erikson ocorrem quando ele passa a considerar o contexto sociocultural do desenvolvimento contribuindo com a inclusão da dimensão social no estudo psicanalítico e abrindo caminhos para uma maior flexibilização nas produções científicas sobre o desenvolvimento. Diante das possibilidades de reformulação e reestruturação da psique, a partir das experiências, sempre considerando a cultura e o social, verifica-se em Erikson a importância demasiada atribuída ao contexto social das crises, postulando a psique como resultado em detrimento de seu caráter gerador.

Por conseguinte, a teoria desenvolvimentista de Erikson avança em relação a de Freud por reconhecer que o desenvolvimento não é apenas uma sucessão de processos biológicos, incluindo nesse desenvolvimento elementos do meio social. Avança-se das fases de desenvolvimento que contemplam somente a infância e a adolescência rumo às fases da juventude, meia-idade e idade avançada numa ampliação do espectro para se pensar em desenvolvimento. Contudo, prevalece ainda a dificuldade em estudar o individual e o social enquanto um sistema complexo na produção do conhecimento (Oliveira, 2017). Quanto a isso González Rey (2010) postula que a subjetividade está constituída tanto no sujeito individual como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade.

A subjetividade não aparece como reprodução de nenhum dos sistemas externos ou diferentes a ela que participam em seu desenvolvimento, senão algo diferente, que se

forma dentro do campo de ação do sujeito, implicando as formas atuais de organização de sua subjetividade individual (p. 57).

A subjetividade é, portanto, um sistema que permite compreender o psicológico humano não pela sua fragmentação, mas por seu caráter complexo, multideterminado, recursivo, contraditório e imprevisível num distanciamento de visões que tendem a reduzir o homem a formas simples de expressão.

As compreensões sobre o desenvolvimento humano tanto de Freud quanto de Erikson traduzem uma tendência humana de sacralizar os fundamentos de seus pensamentos num movimento propenso a criação de dogmas retirando de cena processos autocríticos necessários ao desenvolvimento da ciência.

Diante disso, é na contramão dessa visão pragmática que pensa o desenvolvimento por meios quantitativos e acaba na criação de dogmas que González Rey e colaboradores desenvolvem suas ideias sobre a subjetividade humana, trazendo à tona um novo modo de se pensar em desenvolvimento. Ao considerar que esse desenvolvimento é singular, processual, holístico e resulta da integração dos sentidos subjetivos produzidos de forma viva, dinâmica e contraditória nas várias esferas da vida do sujeito (González Rey 1995; González Rey 2005; González Rey & Mitjans Martínez, 2017a) o autor postula a **subjetividade** como uma produção humana.

Nas palavras de González Rey e Mitjans Martínez (2017a):

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

Anteriormente, em outro trecho da produção sobre a subjetividade González Rey (2005) postulou:

Não se pode pensar em uma teoria da subjetividade amarrada a formas de subjetivização ou a estruturas psíquicas invariáveis, pois essa “coisificação” na compreensão do psíquico é a antítese da subjetividade como sistema histórico em permanente evolução (p.24).

Portanto, diferentemente de Freud, que busca compreender a psique humana por meio do discurso com ênfase em aspectos biologistas que universalizam o homem e de Erikson que atribui demasiado valor aos aspectos do social no desenvolvimento, González Rey entende que a subjetividade humana é inseparável do mundo simbólico da cultura dentro do qual ela emerge e não se reduz nem a linguagem, nem ao texto, nem ao discurso. Ao contrário, ela perpassa essas esferas num processo em que as produções simbólicas, socialmente geradas, se configuram subjetivamente nos atores sociais e individuais da vida social. A subjetividade vem à tona na articulação inseparável do simbólico com o emocional (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, p. 22) onde cada indivíduo produz sentidos subjetivos diversos frente às experiências vividas, num protagonismo conferido ao indivíduo até, então, nunca visto.

A subjetividade é, portanto, compreendida como um sistema complexo e plurideterminado que possibilita a compreensão dos fenômenos humanos por meio de um nível qualitativo diferenciado que entende os fenômenos sociais e individuais como uma complexa trama de constituição mútua, onde um não se sobrepõe ao outro, mas ao contrário, fluem como um todo numa constituição dialética permanente (González Rey, 2005; González Rey, 2010; González Rey & Mitjás Martínez 2017a).

Ao assumir a existência de um nível qualitativo diferenciado dos fenômenos humanos sociais e individuais, o conceito de subjetividade permite superar a visão classificatória das pessoas, grupos e instituições a partir de comportamentos e sintomas observáveis (González Rey, 2010) algo muito presente nos estudos sobre desenvolvimento humano. Essa visão de

subjetividade rompe com a dicotomia entre o individual e o social, o interno e o externo, o biológico e o cultural.

Nota-se que muitas teorias surgem com a intenção de gerar modelos explicativos para o fenômeno do desenvolvimento humano, porém essa dicotomia na maioria das vezes inviabiliza uma compreensão desse fenômeno em sua total complexidade.

Os Modelos Cognitivistas e Interacionistas para a Compreensão do Desenvolvimento

Humano

Diferentemente de González Rey, diversos outros autores pensam o desenvolvimento pela perspectiva de fases e fora de sua complexa constituição. Esse olhar, muitas vezes tendencioso, pode ora fragmentar a visão de homem, ora criar uma falsa ilusão de que para superar a dicotomia entre indivíduo e ambiente é preciso uma visão interacionista que considere ambos como constituintes do fenômeno do desenvolvimento. Entretanto, autores que buscam inserir tanto o indivíduo quanto o ambiente em sua construção teórica não conseguem superar tal dicotomia, uma vez que não consideram um como constituinte do outro com a recursividade necessária e sem reduções ou sobreposições que acabam por enfatizar tal dicotomia.

Dentro desta perspectiva interacionista um dos autores mais conhecidos é Jean Piaget que, com uma visão cognitivista, teoriza sobre o desenvolvimento mental das crianças reconhecendo o fisiológico e o meio ambiente como partes do desenvolvimento que ocorre em uma série de etapas. Para Piaget a criança atinge certos marcos cognitivos em conjunto com marcos fisiológicos, numa visão interacionista que foge tanto do objetivismo quanto do subjetivismo por considerar insuficiente suas explicações para o processo evolutivo. Para ele "o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas" a chamada epigênese (Piaget, 1976 como citado em Terra, 2006).

Em sua teoria epigenética Piaget considera que o pensamento lógico da criança não é inato ou externo ao seu organismo, mas é fundamentalmente construído na interação homem-objeto. Desta forma, o desenvolvimento da filogenia humana se dá por meio de um mecanismo autorregulatório que tem como base condições biológicas que pela ação e interação do organismo com o meio ambiente é ativado. Para Piaget o homem é possuidor de uma estrutura biológica que possibilita seu desenvolvimento mental, mas é na interação desta estrutura com o objeto do meio que esse desenvolvimento ocorrerá. Nesse sentido, da mesma maneira que o aparato biológico não é elemento suficiente para o desenvolvimento, também a relação com o objeto não é condição única, embora essencial. Portanto, no modelo piagetiano, o desenvolvimento humano é pensado na conjuntura de relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer (Terra, 2006).

Compreende-se que a ênfase de Piaget no processo de desenvolvimento das operações lógicas das crianças postulou sua teoria psico-lógica com os estágios do desenvolvimento cognitivo que denotam sua compreensão sobre desenvolvimento. Para ele o crescimento cognitivo ocorre na relação dialética entre assimilação-acomodação e os esquemas mentais da criança vão gerando novas possibilidades para o conhecimento do mundo. Assim, a assimilação e a acomodação são os polos de interação entre o organismo e o meio, condição para o funcionamento biológico e intelectual. O desenvolvimento cognitivo (reestruturação cognitiva) ocorre por meio da acomodação levando a criança a construir novos esquemas de assimilação, de forma que só há aprendizagem quando o esquema de assimilação sofre acomodação (Oliveira, 2017). Essa visão piagetiana de desenvolvimento não postula uma produção do indivíduo quanto as experiências vividas, mas tão somente aponta uma relação de causalidade entre elementos individuais e experiências ambientais. Quanto a isso, González Rey (1995) aponta:

A concepção de desenvolvimento em Piaget conduz a um reducionismo psicológico, definido pela convicção de que um sujeito processa ou cria informação somente através de esquemas e estruturas lógicas já cristalizadas, inatas ou aprendidas, que são inerentes ao seu repertório. Neste sentido para Piaget a aprendizagem não é fonte de desenvolvimento, mas o desenvolvimento se dá como uma condição do aprendido (p. 29 - tradução nossa).²

Na contramão dessa visão interacionista sobre desenvolvimento de Piaget, Mitjans Martínez e González Rey (2017) definem a subjetividade como:

A qualidade de todos os processos e fenômenos humanos complexos, sociais e individuais, representando-os não como dois fenômenos diferentes que mantêm relação de externalidade e determinação de um sobre o outro, mas como processos que se configuram de modo recíproco, permanente, em que um é parte da natureza do outro (p. 53).

A definição dos autores mostra que a perspectiva da subjetividade rompe com as dicotomias até então presentes entre individual-social, interno-externo, intrasubjetivo-intersubjetivo e traz a ideia de contradição, complementaridade e recursividade desses polos que se articulam entre si no desenvolvimento do sujeito.

Seguindo com a reflexão sobre as diversas teorias do desenvolvimento, ressalta-se que é o avanço da sociedade que vai imputando avanços também, nos modos de se fazer ciência. É acompanhando as mudanças e as necessidades sociais que a psicologia avança rumo à outras formas de compreensão sobre desenvolvimento humano. Para além de uma visão cognitivista sobre desenvolvimento como a defendida por Piaget surge Urie Bronfenbrenner que com sua

²“La concepción del desarrollo en Piaget conduce a un reduccionismo psico-lógico, definido por la convicción de que un sujeto procesa o crea información solamente a través de esquemas y estructuras lógicas ya cristalizadas, innatas o aprendidas, que son inherentes a su repertorio. En este sentido para Piaget el aprendizaje no es fuente del desarrollo, sino que el desarrollo se da como una condición de lo aprendido” (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 29).

Teoria dos Sistemas entende o desenvolvimento humano como decorrente de interações sociais com grande influência da sociedade e da cultura.

Ao contrário de Piaget que defende os estágios de desenvolvimento cognitivos, Bronfenbrenner acredita que o desenvolvimento ocorre em diferentes ecossistemas sociais os quais ele denomina de: microssistemas, mesossistemas, exossistemas e macrosistemas. Para ele família e amigos compõem os microssistemas, família e escola estão no mesossistema, o local de trabalho dos pais forma o exossistema e as influências culturais, políticas e econômicas estão no nível do macrosistema (Bronfenbrenner, 2002).

O trabalho de Bronfenbrenner possibilita compreender como forças sociais afetam o desenvolvimento humano, porém para além de destacar o valor da relação do sujeito com o contexto afastando-se da visão da mera adaptação ao meio, Bronfenbrenner compreende que o indivíduo é capaz de alcançar consciência intelectual e emocional, tornando-se um protagonista influente no seu meio social. Com um caráter ativo em relação ao seu próprio desenvolvimento o indivíduo promove desenvolvimento ao passo que também se desenvolve.

A teoria de Bronfenbrenner é chamada de Bioecológica do Desenvolvimento Humano e foi desenvolvida a partir de sua insatisfação com ideias dominantes nos modos de fazer psicologia de sua época. Para ele o desejo positivista que apontava que a ciência social deveria ser pura, neutra e descontextualizada para ser considerada ciência possibilitava uma abordagem fragmentada do estudo do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 2011) o que o modelo bioecológico busca superar:

O modelo bioecológico juntamente com seus respectivos delineamentos de pesquisa, é uma evolução do sistema teórico para o estudo científico do desenvolvimento humano ao longo do tempo. Dentro da Teoria Bioecológica o desenvolvimento é definido como o fenômeno da continuidade e de mudanças das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo

de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente (p. 43).

Essa visão que considera o desenvolvimento como um processo que envolve estabilidades e mudanças nas características biopsicológicas dos indivíduos durante o curso de sua vida e entre gerações possibilita pensar o desenvolvimento humano considerando todo o sistema bioecológico que envolve o indivíduo, enquanto ele se desenvolve. Segundo Benetti, Vieira, Crepaldi e Schneider (2013) esse paradigma considera o desenvolvimento dependente de quatro dimensões que interagem entre si: processo, pessoa, contexto e tempo (para maior compreensão desses atributos consultar as obras Bronfenbrenner, 2002; Bronfenbrenner, 2011).

Entende-se que a grande contribuição de Urie Bronfenbrenner e seu modelo bioecológico para a compreensão do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, para as pesquisas em psicologia, está em seus pressupostos que não apenas reformulam o estudo do desenvolvimento, mas vêm a pessoa em desenvolvimento em uma interação dinâmica com o contexto. Em resumo a definição de desenvolvimento humano para Bronfenbrenner consiste em:

Mudança duradoura na maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente.... É o processo através do qual a pessoa desenvolve adquire uma concepção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que revelam suas propriedades, sustentam ou reestruturam aquele ambiente em níveis de complexidade semelhante ou maior de forma e conteúdo (Bronfenbrenner, 1996, pp. 5 e 23).

As ideias de Bronfenbrenner abrem um caminho que viabiliza pensar o desenvolvimento humano a partir da relação entre o social e o individual. Para González Rey (2005) é no próprio curso das tramas sociais e das pessoas que constituem essas tramas, dentro

do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social, que a subjetividade se constitui. Nesse sentido, apreende-se que é na tensão entre o social e o individual que a subjetividade aparece como sistema organizador da psique humana.

O Fenômeno do Desenvolvimento Humano Explicado pelo Conceito de Redes

Finalizando a reflexão acerca de como o tema do desenvolvimento humano foi sendo estudado a partir de várias perspectivas teóricas, apresenta-se aqui, as ideias de Maria Clotilde Rosseti-Ferreira. Considerada grande teórica brasileira no estudo do desenvolvimento humano ela partiu da teoria do apego, seu modelo teórico inicial, rumo à construção de ideias do que hoje se intitula Rede de Significações do desenvolvimento humano.

O desenvolvimento humano, na visão da Rede de Significações, é algo que acontece entre a pessoa e seu meio sócio-histórico-cultural, numa perspectiva de dialogicidade que encontra nas práticas cotidianas o pano de fundo para entender como a interação entre as pessoas possibilita o desenvolvimento humano (Rosseti-Ferreira, Amorim & Oliveira, 2009). Esse entendimento sobre o desenvolvimento humano é baseado numa concepção de complexidade e de interação contínua entre fatores de ordem biológica, socioeconômica e cultural. Para muitos, essa compreensão de Rosseti-Ferreira sobre desenvolvimento é tida, a partir, de seu questionamento sobre explicações deterministas que a levam a desenvolver uma leitura de desenvolvimento humano pautada pela perspectiva da complexidade (Darahem, Silva & Costa, 2009).

Nessa perspectiva da complexidade Rosseti-Ferreira procura:

Apreender como as características das pessoas em interação, seu modo de ser e de agir, em suas relações e interações, continuamente negociadas e (re) criadas através de um processo dinâmico e dialético de comunicação constituem reciprocamente, as pessoas, dando sentidos a si próprios, aos outros e a seu entorno (Rosseti-Ferreira et al., 2009, p.451).

Para a autora, o desenvolvimento humano é visto por meio de uma matriz sócio histórica onde as circunstâncias e as interações que dela advém se dão de forma dialógica em que pessoa e meio são partes indissociáveis de um mesmo processo, o de desenvolvimento (Rosseti-Ferreira, 2006; Rosseti-Ferreira et al., 2009; Darahem et al., 2009).

Os pressupostos desenvolvimentistas de Rosseti-Ferreira rompem com a ideia que prevê o desenvolvimento com foco ou no indivíduo, ou no meio num reconhecimento de que situações desenvolvimentais ocorrem dentro de um paradigma da complexidade (Morin, 1990). Assim, o processo de transformação do indivíduo se dá ao longo do tempo e das situações, onde as pessoas em interação nos diversos contextos estabelecem múltiplas interações em uma rede significativa de relações tecida em contextos social e culturalmente organizados. Portanto, nesses contextos as pessoas se constituem reciprocamente, imersos em uma malha de elementos de natureza semiótica. Tal concepção alterna o olhar do micro ao macro, do macro ao micro numa perspectiva de complexidade e dialogicidade entre o indivíduo e o meio (Rosseti-Ferreira, 2006).

A perspectiva das Redes de Significações de Rosseti-Ferreira é considerada como teórico-metodológica, uma vez que é concebida a partir de um diálogo constante entre teoria, investigação e práxis. Historicamente, a teoria das Redes de Significações foi elaborada para a investigação e compreensão dos complexos processos de desenvolvimento humano a partir de pesquisas que procuravam compreender a construção dos significados e sentidos dos atos e das ações de significar, ou seja, de significa-ção. “A metáfora de rede permite considerar diversas ordens macro e micro-contextuais, pessoais, relacionais, materiais e simbólicas na análise dos complexos processos de desenvolvimento humano” (Rosseti-Ferreira, 2006, p. 40). Nesse sentido, a autora atenta-se para o lugar do “outro-social”:

No processo interativo, o conjunto das ações possíveis de serem realizadas e o fluxo de comportamentos são delimitados, estruturados, recortados e interpretados pela ação do

outro e, também, por um conjunto de elementos orgânicos, físicos, interacionais, sociais, econômicos e ideológicos. Todos eles interagem dinamicamente e dialeticamente, compondo uma rede, a qual contempla condições macro e micro individuais e estrutura um universo semiótico, constituindo o que viemos denominando Rede de Significações (Rosseti-Ferreira, Amorim & Silva, 2000, p.282).

Na teoria das redes não é o outro quem modifica o curso de um desenvolvimento, mas é parte constituinte daquele desenvolvimento considerando a relação da pessoa com seu meio. Desta forma, ao assumir uma perspectiva sócio histórica de desenvolvimento Rosseti-Ferreira entende que a imersão em um mundo simbólico e em um processo social contínuo de construção de significados, conhecimentos e linguagem é uma característica tipicamente humana (Rosseti-Ferreira, Amorim, & Vitória, 1996 como citado em Darahem et al., 2009). Portanto, ao se afastar de modelos sistêmicos para o estudo do desenvolvimento Rosseti-Ferreira compreende que a matriz sociocultural que engloba a mãe, a criança e a educadora, por exemplo, está presente nos próprios gestos e palavras da criança, diferentemente de Bronfenbrenner, que os vê como partes apenas do meio, fora da criança. Em suma, para Rosseti-Ferreira o outro e o meio constituem o sujeito por meio da linguagem que é um processo semiótico definindo o desenvolvimento como um processo que se dá reciprocamente entre um conjunto de pessoas.

Nesse sentido, entende-se que a metáfora de rede permite uma compreensão dos processos de desenvolvimento por meio de uma perspectiva teórico-metodológica que contempla não apenas os diferentes elementos presentes no desenvolvimento em uma dada situação ou momento, mas que busca, principalmente, compreender as diferentes interconexões e associações entre eles, suas relações de proximidade e subordinações, seus entrelaçamentos e os movimentos no processo de significação, de construção de sentido e de poder (Darahem et al., 2009).

Assim, é a partir das Redes de Significações que Rosseti-Ferreira passa a compreender o desenvolvimento humano como um processo que se dá na relação com o outro e com a cultura por meio da partilha dos sentidos e dos significados que permeiam essa relação.

A Teoria da Subjetividade – A Dinâmica entre Subjetividade Social, Subjetividade Individual e Sujeito

Notoriamente, o que distingue a subjetividade defendida por González Rey de outras formas de subjetividade existentes é justamente sua concepção sobre essa relação entre o social e o individual que é complexa, integrativa, dinâmica, recursiva e não determinística onde ambas se influenciam mutuamente, mas não se desconstituem no processo. Para González Rey (2005) o conceito de subjetividade por ele defendido representa:

O desafio de apresentar a psique a partir de uma visão cultural despojando-a do caráter determinista e essencialista que acompanhou a grande maioria das teorias psicológicas, conduz a uma representação da psique em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico, à qual temos optado pelo conceito de subjetividade (p. 75).

Historicamente a subjetividade foi sendo definida pelo seu fechamento em si mesma, como se fosse uma entidade impossível de ser acessada. Entretanto, considera-se que González Rey “abre as portas” da subjetividade ao reconhecer a existência de fenômenos sociais em constante relação com fenômenos individuais (Rossato, 2009) ou seja, a subjetividade social e a subjetividade individual numa estreita relação de constituição mútua e fluída.

Nas palavras de González Rey (2010) a **subjetividade social**:

Se apresenta nas representações sociais, nos mitos, nas crenças, na moral, na sexualidade e nos diferentes espaços em que vivemos etc. e está atravessada por discursos e produções de sentidos que configuram sua organização subjetiva (p. 24).

A subjetividade social é, portanto, uma fonte constante de produção de sentidos subjetivos nas tramas de seus múltiplos personagens. Ou seja, a subjetividade social existe em inter-relação com a subjetividade individual, sem que a primeira represente a soma da segunda. Rossato (2009) entende que o conceito de subjetividade social permite compreender a dimensão subjetiva dos processos e instituições sociais, nos diferentes contextos e momentos históricos em que ela se organiza.

A subjetividade social permite compreender o comportamento de um sujeito ou um grupo, não de forma isolada e direta, mas como parte de processos subjetivos mais amplos, integrados em um sistema e alimentados por produções subjetivas de diferentes espaços sociais (p. 76).

A definição de subjetividade social que integra a Teoria da Subjetividade não permite um olhar sobre ela como um suprassistema que determina as configurações parciais singulares, mas sobretudo ela é a forma pela qual as múltiplas configurações de espaços sociais se configuram subjetivamente em cada espaço social concreto, em seus processos constituintes e nos indivíduos que interatuam nesses espaços (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, p. 83).

Ao defender que a subjetividade social não é um sistema externo às pessoas, nem representa um conjunto estático de características de uma sociedade, tampouco é algo externo à ação da pessoa, a Teoria da Subjetividade se afasta de modelos que reproduzem a dicotomia antidialética entre o social e o individual. Esse conceito permite a articulação de sistemas subjetivos sociais nos diferentes espaços da ação social da pessoa. Portanto, a subjetividade social está configurada subjetivamente tanto nas configurações subjetivas sociais dos cenários em que a ação da pessoa acontece quanto nas configurações subjetivas individuais que representam as diferentes formas individuais de participação da pessoa nos espaços sociais (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a). A subjetividade social é, então, “o resultado de

processos de significação e sentido que caracterizam todos os cenários de constituição da vida social, e que delimitam e sustentam os espaços sociais em que vivem os indivíduos” (González Rey, 2005, p. 205).

Já em termos de **subjetividade individual** González Rey (2005) apresenta que sua produção se dá em espaços historicamente constituídos, sendo que é a subjetividade social que antecede a formação do sujeito psicológico concreto. É nessa trama de constituição individual que aparece a categoria sujeito tida como elemento central para a compreensão do aspecto singular da subjetividade.

Divergindo de teóricos do construcionismo social que concebem o indivíduo em termos de compreensão, significação e discursos sem dar-lhe um papel protagonista, na Teoria da Subjetividade o **sujeito** é compreendido como produtor a partir de sua condição individual e possuidor de um caráter criativo e generativo que singulariza uma história tornando-a irrepetível. Ao sujeito é atribuída sua capacidade de gerar caminhos alternativos de subjetivação, sendo assim, uma pessoa pode expressar-se como sujeito em uma determinada esfera de sua vida e em outra não (González Rey, 2005; González Rey & Mitjans Martínez, 2017a).

Para Rossato (2009) o sujeito é o momento presente, onde todas as configurações subjetivas constituídas em sua história se expressam como uma produção de sentido subjetivo diferenciada em cada pessoa, sempre de forma singular e atual. A autora destaca que a categoria sujeito possibilita o rompimento com visões deterministas e mecanicistas que tendem a homogeneizar os indivíduos, desqualificando a significação singular de cada vivência.

O sujeito é, desta forma, permanentemente, constituído por configurações subjetivas que não conscientiza, mas, ao mesmo tempo, produz de forma consciente um conjunto de projetos, reflexões e representações com capacidade de subjetivação as quais são fontes de significados e sentidos cujas consequências em termos do desenvolvimento de sua

subjetividade estão mais além de suas intenções e de sua consciência. Nesse sentido, o sujeito não é um reflexo, tampouco um epifenômeno de outros processos, mas representa uma instância de ruptura geradora capaz de assumir opções diferentes diante da situação em que vive. O sujeito, está subjetivamente constituído e em alguns casos essa subjetivação pode representar uma barreira e, em outros, um elemento facilitador de suas posições ativas (González Rey, 2005). Toda essa concepção sobre sujeito e sua relação com o social constitui-se como base para pensar o desenvolvimento pela ótica histórico-cultural.

A Perspectiva Histórico-Cultural e sua Visão Sobre o Desenvolvimento Humano

A proposta da subjetividade de González Rey é construída a partir do seu diálogo com diversas teorias, dentre elas a histórico-cultural que surge na psicologia soviética como uma alternativa para a compreensão do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, Vygotsky é notadamente conhecido como o mais influente teórico, pois suas ideias defendem que o desenvolvimento humano é resultado das interações que ocorrem entre o indivíduo e seu contexto social. Para o teórico, o desenvolvimento psicológico é um fenômeno histórico que está intimamente ligado às condições da organização social e histórica concretas nas quais o desenvolvimento se dá (Pasqualini, 2009; Corrêa, 2017).

Os trabalhos de Vygotsky são considerados como pertencentes ao campo da psicologia genética, uma vez que se preocupam com o estudo da gênese, formação e evolução dos processos psíquicos superiores do ser humano. Entretanto, "gênese aqui refere-se ao estudo da origem e não está associado à transmissão de características hereditárias nos indivíduos" (Rego, 2003, p.40).

Vygotsky apresenta que na relação entre o indivíduo e a sociedade, as características que são tipicamente humanas, não são nem inatas, nem apenas resultado do meio, mas resultam da interação dialética do homem e o meio sociocultural ao qual pertence. Ao desenvolver sua teoria o autor percebe a relevância da atividade do trabalho, concebendo-o como um

instrumento pelo qual o homem transforma o meio em que vive para atender necessidades básicas e, ao mesmo tempo, transforma-se a si mesmo. Para Vygotsky é nesse nível de mediação que ocorre entre o homem e seu contexto que se desenvolvem as funções psicológicas superiores do ser humano. Ou seja, é "a interação dos fatores biológicos com os fatores culturais que possibilita o desenvolvimento mental que não se dá *a priori*, mas se origina nas relações do indivíduo com seu contexto cultural e social" (Rego, 2003, p.41).

Para Vygotsky a estrutura fisiológica humana não produz o indivíduo humano sem a presença de aspectos socioculturais, pois o desenvolvimento das características humanas depende inteiramente da interação deste indivíduo com o meio social no qual está inserido. Nessa dinâmica de inserção e processamento dialético de rupturas e desequilíbrios que provocam contínuas reorganizações do indivíduo, torna-se impossível considerar o desenvolvimento como um processo previsível, universal, linear ou gradual determinado por leis naturais (Rego, 2003; Corrêa, 2017). É no estabelecimento da relação entre o plano biológico e o plano cultural que as funções psicológicas elementares, que são comuns ao homem e aos animais, diferenciam-se, sumariamente, das funções psicológicas superiores que são exclusivamente humanas, uma vez que possuem gênese na cultura e não no biológico. Para compreender melhor como se dá o desenvolvimento das funções psicológicas superiores Vygotsky vale-se do conceito de mediação, onde a relação do homem com o mundo físico e social é sempre mediada por elementos tais como os instrumentos e os signos. O uso de signos, que são instrumentos especificamente humanos, ou seja, mediadores de natureza psicológica, torna as ações humanas mais complexas e sofisticadas, produzindo novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento desenvolvendo as funções psicológicas superiores (Corrêa, 2017).

O desenvolvimento psicológico é caracterizado pela alternância de períodos relativamente longos e estáveis e de curtos períodos de crise. Para Vygotsky (1996) nos períodos

estáveis o desenvolvimento ocorre, principalmente, a partir de mudanças microscópicas da personalidade da criança acumuladas até determinado limite, se manifestando mais tarde como uma súbita formação qualitativamente nova. Já nos períodos críticos, mudanças bruscas e fundamentais na personalidade são produzidas em um curto espaço de tempo, desencadeando uma reestruturação das necessidades e motivos da criança e de sua relação com o meio.

Vygotsky enfatiza que “toda função no desenvolvimento dos seres humanos ocorre inicialmente no plano social e, posteriormente, no plano psicológico. No princípio como categoria intersíquica e depois como categoria intrapsíquica” (Filho, Ponce & Almeida, 2009, p. 44).

Para Vygotsky, em cada etapa do desenvolvimento psicológico da criança, encontra-se sempre uma nova estrutura própria da idade. A noção de estrutura da idade concerne a um conjunto de relações integrais entre funções psicológicas, focalizando as suas inter-relações, ao invés de considerá-las isoladamente. Essa noção introduz que, em cada idade, a multiplicidade das funções psicológicas que integram o processo de desenvolvimento constitui um todo único e possui uma determinada estrutura. Assim, desenvolvimento é visto como a transformação de uma antiga estrutura em uma nova que se dá a cada idade (Facci, 2004 como citado em Côrrea, 2017, p. 382).

Numa análise comparativa, compreende-se que, em termos de estrutura, para Piaget o desenvolvimento possibilita a aprendizagem numa dimensão retrospectiva, já para Vygotsky, a aprendizagem ao passar adiante do desenvolvimento lhe dá direcionamento, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, numa dimensão prospectiva (Côrrea, 2017).

Essa visão de Vygotsky sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento possibilita pensar o papel de um indivíduo no desenvolvimento do outro, como é o caso da pesquisa empírica. Koll (2010) afirma que muito frequentemente Vygotsky e seus colaboradores interagem com seus sujeitos de pesquisa com o objetivo de provocar

transformações em seus comportamentos de modo a gerar importantes informações para a compreensão dos processos de desenvolvimento.

A intervenção do pesquisador é feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, para observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo para observar seus processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados do seu desempenho (Koll, 2010, p. 67).

Diante do exposto, apreende-se que a teoria vygotskyana enfatiza a historicidade na construção do psiquismo. Nela o conceito de tempo não se refere apenas ao passar do tempo como duração que possibilita a maturação das estruturas psíquicas, mas tempo é visto como histórico, onde a história concreta é tida como processo de desenvolvimento do homem e da sociedade e se efetiva na atividade produtiva, criadora e transformadora realizada por cada sujeito social (Leontiev, 1978 como citado em Filho et al., 2009).

É nesse desenvolvimento histórico do psiquismo humano que se dá o processo de transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio histórico da humanidade. Ao apropriar-se das aquisições históricas da humanidade, o homem desenvolve faculdades verdadeiramente humanas, os processos psicológicos superiores (Filho et al., 2009). A partir da obra de Vygotsky, entende-se que “o desenvolvimento das funções psíquicas superiores transcorre sem que se modifique o tipo biológico do homem, enquanto que a mudança do tipo biológico é a base do tipo evolutivo de desenvolvimento” (Vygotsky, 1995, p. 31 - tradução nossa).³

Inicialmente, compreende-se que Vygotsky defende que a relação entre o individual e o social se dava por meio da interiorização, entretanto com o conceito de situação social do desenvolvimento ele passa a conceber a psique, a partir de sua formação social, mais como um processo de produção do que de interiorização. A elaboração teórica de Vygotsky sobre a

³El desarrollo de las funciones psíquicas superiores transcurre sin que se modifique el tipo biológico del hombre, mientras que el cambio del tipo biológico es la base del tipo evolutivo del desarrollo (Vygotsky, 1995, p.31).

psique como um sistema complexo e autorregulado de natureza social, cultural e comprometida com a história do sujeito introduz uma nova visão sobre a psique humana considerando-a de natureza histórico-cultural (González Rey, 2005). Em outro trecho de sua obra Vygotsky afirma:

As funções superiores não são produto da biologia, nem da história da filogênese, mas o próprio mecanismo subjacente às funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Todas as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social, são a base da estrutura social de uma palavra, toda a sua natureza é social (Vygotsky, 1995, p. 151 - tradução nossa).⁴

É a partir dessa reflexão sobre a natureza dos processos psicológicos superiores que Vygotsky inaugura sua compreensão dialética sobre processos historicamente tidos como excludentes. Para González Rey (2005) tal compreensão ajudou a superar a ideia da existência de dicotomias e de uma visão da natureza humana inerente ao indivíduo numa nova representação da psique humana como um processo subjetivo em que o social e o biológico não desapareciam, mas surgiam como um novo sistema subjetivo.

Entende-se que essa proposição dialética entre o individual e o social permitiu superar o conceito de indivíduo como inerente para a espécie e favoreceu a compreensão da condição singular do sujeito, trazendo à tona a compreensão do caráter subjetivo da constituição psicológica. Para González Rey (2005) trata-se de:

Compreender que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura dentro da qual se constitui o sujeito individual, e da qual é também constituinte, representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade (p.78).

⁴ Las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia de la filogénesis pura, sino que el propio mecanismo que subyace em las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. Todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas de orden social, son el fundamento de la estructura social de una palabra, toda su naturaleza es social (Vygotsky, 1995, p.151).

Depreende-se que, é influenciado, também, pelos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vygotsky que González Rey postula o conceito de subjetividade como um sistema capaz de explicar a complexidade humana. Para este autor ainda que o termo subjetividade não apareça de forma explícita nos anos de constituição da academia soviética, são as ideias de Vygotsky que marcam um momento histórico para as representações que sustentavam o pensamento psicológico (González Rey, 2005).

O potencial explicativo da Teoria da Subjetividade para a complexidade e diversidade de aspectos objetivos da vida social que compõem a subjetividade está no conceito de sentidos subjetivos. São os **sentidos subjetivos** produzidos nas experiências em distintas áreas da atividade humana que alimentam o sistema cujas unidades e formas principais formam a subjetividade. A subjetividade é, então, um sistema em que as diferentes áreas da vida de grupos e indivíduos se configuram na experiência presente de forma singular.

Os sentidos subjetivos exprimem as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição, o que separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade externa. Assim, as criações humanas são produções de sentidos que expressam de forma singular os complexos processos da realidade, nos quais, o homem está envolvido, mas sem constituir um reflexo destes (González Rey, 2005, p. prefácio). Desta forma o autor postula que:

Sentido subjetivo é a unidade inseparável dos processos simbólicos e das emoções em um mesmo sistema, na qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que um seja absorvido pelo outro. Um sentido subjetivo representa sempre uma unidade integradora de elementos diferentes que, em sua junção, o definem. As formações psicológicas complexas caracterizadoras das formas estáveis de organização individual

dos sentidos subjetivos são o que chamamos de configurações subjetivas (González Rey, 2005, pp. 20-21).

O trecho explicativo acima que expressa a concepção do autor sobre sentidos subjetivos apresenta ainda outra categoria importante da Teoria da Subjetividade, a categoria das **configurações subjetivas**. As configurações subjetivas são os processos organizativos da subjetividade que tem uma natureza processual, não sendo apenas uma soma de sentidos subjetivos, mas sobretudo um sistema gerador de sentidos subjetivos com elevada convergência entre si. As configurações subjetivas surgem como motivação essencial das ações e funções psicológicas implicadas em uma experiência particular, o que faz dessas ações e funções processos subjetivos, cujo curso é inseparável da configuração subjetiva da qual fazem parte.

A categoria de configurações subjetivas é utilizada como forma de organização dos sentidos subjetivos produzidos tanto no processo de subjetivação individual quanto no social, entretanto, as configurações subjetivas não são uma estrutura, mas um sistema que está permanentemente envolvido com outras configurações (González Rey, 2005; González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). Entende-se que, as configurações subjetivas ao mesmo tempo organizam e geram os sentidos subjetivos que por serem múltiplos e não seguirem uma regra única necessitam de um sistema que dê conta da organização de seus complexos processos.

Isto posto, os sentidos subjetivos constituem-se como o resultado dos processos simbólico-emocionais que são produzidos em um nível individual, mas também em um nível social, ou seja, os sentidos subjetivos resultam daquilo que a pessoa produz subjetivamente sempre em contato com aquilo que é produto dos espaços sociais (González Rey, 2005; González Rey, 2010; González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). Já as configurações subjetivas configuram-se como “um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de

sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência vivida” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, p. 52).

É possível afirmar que o tema do desenvolvimento humano foi, ao longo do processo histórico de construção da psicologia enquanto ciência, sendo visto por diferentes ângulos, perspectivas e posicionamentos postulando um emaranhado de concepções que de alguma forma afetam a sociedade. Segundo Darahem et al. (2009):

Os psicólogos do desenvolvimento podem não apenas promover o desenvolvimento humano, mas também, por meio de seus recortes teóricos e instrumentos metodológicos, promover uma participação ativa na sociedade de pessoas e grupos em processos de exclusão social, bem como de pessoas em campos de patologias anunciadas (p.205).

Ao postular tal afirmação os autores trazem uma grande referência para o quê o estudo do desenvolvimento representa em termos sociais. Mais do que uma compreensão do funcionamento humano e daquilo que o cerca, esse estudo possibilita formas de organização social, estabelece normas e condutas institucionais e direciona as interações humanas num movimento de culturalização do homem.

Nesse sentido, é perceptível que historicamente o desenvolvimento humano foi sendo estudado pela perspectiva do comportamento humano observável, das relações sociais e do desenvolvimento psíquico quase sempre pautado por concepções dicotômicas num distanciamento paulatino de concepções que considerem o desenvolvimento humano pela perspectiva da integralidade do indivíduo.

O Estudo do Desenvolvimento Subjetivo - Contribuições da Teoria da Subjetividade

A presente discussão possibilita perceber que não houve ao longo do percurso histórico de estudos sobre desenvolvimento humano um movimento teórico que buscasse compreendê-lo pela ótica da subjetividade. É com a premissa de olhar o fenômeno do desenvolvimento pela

ótica do sujeito psicológico ativo frente às experiências vividas que Rossato (2009) desenvolve discussões teóricas sobre desenvolvimento humano na perspectiva do desenvolvimento subjetivo. A partir da publicação desse trabalho vários outros autores se lançam no estudo do desenvolvimento subjetivo ampliando a discussão da Teoria da Subjetividade no que se refere ao tema do desenvolvimento humano (Rossato, 2009; Rossato & Mitjás Martínez, 2011, 2013, 2018; Goulart, 2017; Oliveira 2017).

Ao assumir a subjetividade como um nível qualitativo diferenciado que possibilita compreender os fenômenos pela perspectiva da relação complexa e plurideterminada entre os níveis individuais e sociais, os autores que estudam a Teoria da Subjetividade entendem que o ser humano possui uma capacidade de desenvolvimento subjetivo frente a situações objetivas extremas. Essa capacidade de desenvolver-se mediante situações adversas permite a superação de rótulos que tendem a classificar e excluir pessoas, grupos e instituições a partir de comportamentos e sintomas vistos como fora do padrão da normalidade socialmente instituído (Mitjás Martínez & González Rey, 2017; González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, 2017b).

No entendimento de González Rey y Mitjás Martínez (2017b) o desenvolvimento subjetivo ocorre em espaços de socialização que possibilitam a integração dos indivíduos possibilitando a expressão de novas operações e de recursos subjetivos que acompanham essa integração. Assim, quando ocorre a integração a um espaço social não ocorre apenas uma mera adaptação ao meio, mas uma socialização que por meio das tensões de novos desafios e alternativas possibilitam que o indivíduo conquiste ativamente seu espaço dentro de uma instituição social ou grupo.

O **desenvolvimento subjetivo** ocorre, portanto, quando o sujeito ou grupo posiciona-se frente experiências vividas mobilizando configurações subjetivas que permitem gerar novos processos subjetivos em diversas áreas da vida desse sujeito ou grupo. Assim, o desenvolvimento é sempre uma produção da pessoa e do grupo e não pode ser explicado pela

experiência vivida que aparentemente desencadeia-o, e seus resultados estão além da intenção consciente desse sujeito ou grupo. O desenvolvimento subjetivo não ocorre individualmente num nível de abstração, mas sim dentro de um sistema que possibilita o surgimento de novos sentidos subjetivos, novas associações de sentidos subjetivos e a emergência de novas configurações subjetivas sinalizando a presença de sentidos subjetivos dominantes no curso de uma atividade concreta (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b).

Para Rossato (2009) o desenvolvimento subjetivo constitui-se como “mudanças subjetivas que ganham certa estabilidade, originando outras mudanças, gerando novos níveis qualitativos de organização subjetiva” (p. 182).

Ao compreender a subjetividade como um sistema complexo e plurideterminado afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem compreende-se, também, que é por meio dos sentidos subjetivos produzidos no curso das diversas experiências vividas que se exprime as diferentes formas da realidade. Essa realidade apresenta-se como um movimento de complexas unidades simbólico-emocionais nas quais emergem a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido em que ele está imerso. Exemplificando, Goulart (2017) define que:

O desenvolvimento subjetivo resulta da articulação de diferentes configurações subjetivas em múltiplos espaços sociais de onde emergem as ações humanas e representa um caminho para superar critérios unilaterais e absolutos, que tendem a padronizar as pessoas em estágios universais, sem negligenciar a singularidade desse processo, a dialética entre individual e social e o caráter gerador do sujeito (p. 75).

Portanto, pela perspectiva da subjetividade o desenvolvimento ocorre numa dinâmica onde o sujeito, ao produzir sentidos subjetivos em espaços de socialização diferentes, realiza um movimento de reorganização contínua de suas configurações subjetivas. Tal movimento caracteriza o desenvolvimento subjetivo como diferente do comportamento observável, do

sintoma quantificado, da psique apreendida pelo discurso e do desenvolvimento psíquico. Nesse sentido, teóricos da subjetividade afirmam:

Os indivíduos se desenvolvem enfrentando desafios que incluem o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que impactam, de uma forma ou de outra, diferentes esferas de sua vida. Diante de situações de conflito, há indivíduos que emergem enquanto sujeitos da situação enquanto outros se subordinam passivamente a ela. Esse é um exemplo que caracteriza o desenvolvimento subjetivo e que não há qualquer área da vida ou qualquer atividade que poderia ser considerada como a única promotora do desenvolvimento. O desenvolvimento da subjetividade é sempre um processo autogerador (González Rey, Mitjans Martínez, Rossato & Goulart, 2017, p. 222).⁵

A partir dessas contribuições, compreende-se a importância que a teoria confere ao sujeito no processo de desenvolvimento subjetivo. Esse sujeito permite a discussão do desenvolvimento, pela via da produção subjetiva, ou seja, pelos aspectos singulares de cada pessoa ou grupo. O **sujeito** ou grupo é tido como vivo, ativo e pensante e é na processualidade de sua ação que ele produz sentidos subjetivos. Essa compreensão do sujeito permite superar ideias mecanicistas, comportamentalistas, cognitivistas ou ambientalistas que encontram desde fora causas determinantes para a ocorrência do desenvolvimento, compreendendo o sujeito como um objeto observável. Na perspectiva da subjetividade a categoria de sujeito traz à tona o seu posicionamento, pois esse sujeito é capaz de abrir novos caminhos de subjetivação dentro do espaço normativo de sua ação, assim, são as posições ativas do sujeito e seus processos de subjetivação que possibilitam o desenvolvimento (González Rey, 2010; González Rey & Mitjans Martínez, 2017b).

⁵ Individuals develop by facing challenges that include the development of new subjective resources that impact, in one way or other, different spheres of their life. In the face of conflict situations, there are individuals that turn into subjects of the situation while other passively subordinate to the situation. This is one example that characterises subjective development and there is not any area of life or activity that could be considered as the sole promoter of development. The development of subjectivity is always a self-generative process (González Rey, Mitjans Martínez, Rossato & Goulart, 2017, p. 222).

Entende-se, portanto, que o desenvolvimento defendido pela Teoria da Subjetividade se difere das formas de desenvolvimento pautadas pelos demais autores aqui apresentados:

O desenvolvimento psíquico tem sido fragmentado de tal forma que o próprio desenvolvimento psíquico não encontra uma definição que permita explicar as diferentes formas de desenvolvimento agrupadas nesse rótulo, como o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, psicológico, sensorial, moral, personalidade e muitas outras formas em que se tem fragmentado o estudo do desenvolvimento psíquico (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 4 – tradução nossa)⁶.

Compreende-se que a concepção de desenvolvimento subjetivo assumida pela Teoria da Subjetividade é diferente do que historicamente se vem pesquisando, o desenvolvimento humano e o desenvolvimento psíquico, a saber. Tal diferenciação está na concepção de que o desenvolvimento subjetivo está para além de uma estrutura puramente biológica e mantém uma capacidade mobilizadora relativamente independente de estruturas psíquicas. Nas palavras de González Rey y Mitjás Martínez (2017b):

Os seres humanos compartilham com os animais superiores o psiquismo que, em determinados momentos da vida humana mantém uma estreita relação com a maturidade biológica, embora desde o seu nascimento o ser humano se diferencia do animal por sua extrema receptividade e sensibilidade aos afetos humanos diferenciados....O desenvolvimento psíquico é anterior ao desenvolvimento subjetivo propriamente dito, e caracteriza comportamentos e operações diversas nos primeiros meses de vida da criança, processos como a coordenação viso-motora, o desenvolvimento psicomotor, os processos sensoriais e psicofísicos, a organização

⁶“El desarrollo psíquico se han fragmentado de tal forma que el propio desarrollo psíquico no encuentra una definición que permita explicar las diferentes formas de desarrollo que se agrupan dentro de este rótulo, como desarrollo psicomotor, cognitivo, psicológico, sensorial, moral, de la personalidad, y tantas otras formas en que se ha fragmentado el estudio del desarrollo psíquico” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 4).

perceptual do mundo e outros que se desenrolam em estreita relação com a maturidade e desenvolvimento do cérebro e do sistema nervoso, aqueles que representam processos especificamente psicológicos em seres humanos....Os processos psíquicos mais complexos que aparecem nos seres humanos estão na base do trânsito da psique para a subjetividade, que já aparece como capacidade criadora inseparável da realidade cultural em que vivemos (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p.5 – tradução nossa).⁷

Dito isto, compreende-se que o desenvolvimento subjetivo ocorre na inseparabilidade dos sistemas de relações humanas que implicam seus afetos com os processos simbólicos que são constituídos por operações e funções historicamente definidas como psicológicas. O desenvolvimento subjetivo visto como novas produções subjetivas possui uma qualidade diferenciada geradora e transformadora, uma vez que considerando a subjetividade como um sistema recursivo que se constitui na tensão entre a subjetividade individual e subjetividade social, o desenvolvimento subjetivo resulta no reconhecimento de que os fenômenos sociais são dialogicamente constituídos. A subjetividade possui, desse modo, uma capacidade de auto-organização que expressa seu valor ontológico qualitativamente diferenciado de outros processos humanos (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b; Goulart, 2017).

Depreende-se que a produção de novos sentidos subjetivos, pelo sujeito histórico e culturalmente constituído, no curso de experiências atuais e em diversas áreas da sua vida, é

⁷Los seres humanos compartimos con los animales superiores un psiquismo que, en determinados momentos de vida humana mantiene una estrecha relación con la madurez biológica, aunque desde el mismo nacimiento el ser humano se diferencia del animal por su extrema receptividad y sensibilidad a los afectos humanos diferenciados[...] El desarrollo psíquico es anterior al desarrollo subjetivo propiamente dicho, y caracteriza comportamientos y operaciones diversas en los primeros meses de vida del niño, procesos como la coordinación óculo-motora, el desarrollo psicomotriz, los procesos sensoriales y psicofísicos, la organización perceptual del mundo, y otros, que se desarrollan en estrecha relación con la madurez y desarrollo del cerebro y el sistema nervioso, los que representan procesos específicamente psicológicos en los seres humanos. La psique, sin embargo, no es exclusiva de la condición humana, ella existe a partir de la capacidad de que genera la [...] Los procesos psíquicos, más complejos que aparecen en los seres humanos están en la base del tránsito de la psique a la subjetividad, que ya aparece como capacidad creadora inseparable de la realidad cultural en que vivimos (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 5).

uma produção constantemente reorganizada pelas configurações subjetivas, sendo sempre atual e possibilitadora do desenvolvimento subjetivo. Portanto, o desenvolvimento subjetivo não possui uma continuidade, não é racional, nem tampouco previsível ou mensurável. Sua ocorrência se dá na contradição, na ruptura e na tensão presente em diferentes momentos da vida do sujeito e na articulação entre o individual e o social sempre de forma processual, complexa e plurideterminada.

Um Olhar sobre o Desenvolvimento Subjetivo do Psicólogo Escolar

Em face dos escritos de González Rey e colaboradores é possível perceber que, assim como Freud que elabora sua teoria psicosssexual do desenvolvimento a partir de sua prática clínica, a esfera da prática profissional é utilizada como campo de investigação orientada ao estudo do desenvolvimento subjetivo. Para esses autores, no que tange ao desenvolvimento subjetivo, o diálogo tem significativa relevância por se constituir como um espaço importante para a sua ocorrência. Nesse sentido, os estudos de caso em profundidade e a produção do pesquisador em campo possibilitam a ocorrência de diálogos que são essenciais para a investigação orientada a esse desenvolvimento. Isto porque, no diálogo, está a “emergência do desenvolvimento em qualquer esfera de atividade humana por se constituir como um aspecto importante de uma trama social que gera exigências, desafios e responsabilidades” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 15). Portanto, as tensões suscitadas no diálogo colocam o indivíduo em condição de tomar decisões, ser proativo e se movimentar dando passos rumo ao próprio desenvolvimento.

Pela perspectiva da subjetividade o desenvolvimento não pode ser definido por meio de comportamentos observáveis e não se expressa em atos ou momentos pontuais. Isto porque esse desenvolvimento que é subjetivo ocorre quando se geram configurações subjetivas que implicam diferentes operações e funções que historicamente foram definidas como psicológicas, mas que resultam numa qualidade diferenciada, geradora e transformadora, como

são as produções subjetivas (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a). Em suma, o desenvolvimento subjetivo acontece sempre de maneira diferenciada em cada momento da vida da pessoa, podendo um mesmo fenômeno ser ora promissor, ora representar uma barreira para sua ocorrência.

Destaca-se, portanto, que são múltiplas as formas de desenvolvimento subjetivo, mas que estas estão sempre associadas à emergência de configurações subjetivas que implicam distintas áreas da vida e diferentes recursos subjetivos (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a). Em face disso, esta pesquisa se constitui como um processo de produção intelectual subjetiva constante, onde tanto pesquisadora quanto pesquisada podem desenvolver-se subjetivamente.

Assume-se que de fato tanto a compreensão de uma teoria como a vivência do pesquisador de produzir conhecimento e a experiência de ser participante de uma pesquisa podem ser mobilizadores de novos recursos subjetivos que atuam como força motriz do desenvolvimento subjetivo. Para Rossato (2009) a experiência de ser tensionado dialogicamente leva o participante à um deslocamento de suas ideias comuns para reflexões inéditas, possibilitando expressar elementos mais consistentes em relação à subjetividade dos mesmos.

Neste estudo, apreende-se que uma compreensão teórica ultrapassa o domínio conceitual das unidades explicativas do corpo de uma teoria constituindo-se como a construção de uma base interpretativa e explicativa do funcionamento complexo de fenômenos humanos e sociais. Portanto, compreender uma teoria implica em pensar os fenômenos por meio de um modelo explicativo, reconhecendo que diferentes modelos, concebem o mesmo fenômeno social de formas distintas (Rossato, 2017).

Desse modo, essa reflexão sobre o processo de desenvolvimento subjetivo envolvido na dinâmica de uma compreensão teórica e de uma experiência de pesquisa corrobora a

relevância deste estudo que objetiva analisar como a experiência de refletir teoricamente sobre a atuação profissional pode ser mobilizadora do desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar.

Por conseguinte, esta pesquisa considera que não é a aprendizagem de uma teoria, em si mesma, que tem o poder de desenvolvimento, mas sim o modo pelo qual ela vai constituindo-se como uma configuração subjetiva, ou seja, são os sentidos subjetivos produzidos no curso da aprendizagem que mobilizam o processo de desenvolvimento (Rossato, 2017).

Quanto a isso, Goulart (2017) ressalta a importância de se lembrar que “a configuração subjetiva... do desenvolvimento da subjetividade inclui mudanças nas performances e nos posicionamentos de indivíduos que também levam a mudanças em diferentes esferas sociais” (p.77). Ou seja, o desenvolvimento que ocorre a partir da mobilização de sentidos subjetivos no curso de uma experiência de aprendizagem gera mudanças em termos de ações e práticas desenvolvidas em diversos espaços sociais ocupados pela pessoa que se desenvolve. Nesta pesquisa, os diálogos estabelecidos constituem-se como base de tensionamento e reflexão sobre uma teoria e possibilitam a compreensão dos fenômenos escolares pela ótica da complexidade e da singularidade. Tal compreensão não é a fonte, em si mesma, do desenvolvimento subjetivo, mas é mobilizadora de sentidos subjetivos que se materializam em novos posicionamentos, novas ações e novas práticas que podem adquirir certa estabilidade, caracterizando, portanto, o desenvolvimento subjetivo.

Dito isto, a tese de Patiño Torres (2016) sobre o processo de orientação de doutorandos, aborda aspectos subjetivos relativos ao processo de formação que podem ser aqui utilizados. O autor afirma que “uma configuração subjetiva é uma nova produção, de outra ordem, que se dinamiza por processos relativamente estáveis ... que, por seu caráter histórico/subjetivo, pode mudar frente novos acontecimentos que se integram na vivência de seus atores” (Patiño Torres,

2016, p.217 – tradução nossa)⁸. Essa afirmação do autor possibilita pensar sobre como essa nova produção pode transformar-se em elemento para o desenvolvimento subjetivo, a depender da experiência vivida.

Para Patiño Torres (2016) a orientação vista pela perspectiva da desnaturalização de concepções sobre processos educativos ancorados em modelos históricos de transmissão de conhecimento possibilita pensar essa relação de orientação como uma experiência possibilitadora do desenvolvimento subjetivo. Ao viabilizar que tanto orientador como orientando se posicionem ativamente por meio de configurações subjetivas da própria orientação, em que há um entrelaçamento singular da personalidade de cada um com suas emoções e valores, se está viabilizando, também, a ocorrência de mudanças duradouras dessas configurações, portanto, o desenvolvimento subjetivo.

Dito isto, a tese de Patiño Torres (2016) sobre o processo de doutoramento como uma configuração subjetiva possibilita reflexões sobre como uma pesquisa pode ser configurada também como um espaço de formação que pode ou não ser favorecedor de processos de desenvolvimento subjetivo, a depender do formato que assume. Neste estudo, a criação de um espaço de interlocução que possibilita uma reflexão teórico-prática da atuação profissional assume um caráter formativo que pode favorecer o desenvolvimento subjetivo da participante.

⁸ La configuración subjetiva es una nueva producción, de otro orden, que se dinamiza por procesos relativamente estables ... que, por su carácter histórico/subjetivo, puede mudar ante nuevos acontecimientos que se integran em la vivencia de sus actores (Patiño Torres, 2016, p. 217).

CAPÍTULO 4

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa possui uma natureza qualitativa e está orientada pelos pressupostos da Epistemologia Qualitativa desenvolvida por González Rey. Fazer esse tipo de pesquisa implica percorrer uma via de mão dupla, pois numa direção existem aspectos socialmente construídos que se presentificam tanto na escolha do objeto de pesquisa quanto nos modos de construção e análise das informações que o pesquisador irá adotar. Na outra direção os achados dessa pesquisa tornar-se-ão parte do conhecimento científico que a sociedade possui, numa relação estritamente dialética.

Entende-se que esse modo de pesquisa em Psicologia concebe a ciência e o exercício profissional como práticas integradas, constituintes uma da outra, e socialmente comprometidas. Nesse sentido, adotar a Epistemologia Qualitativa como base metodológica fundamenta-se no fato de que longe de ser um recurso instrumental, essa metodologia possibilita o estudo da subjetividade ao assumir uma consciência teórica e epistemológica dos fenômenos, tornando-se diferente de abordagens de cunho quantitativo (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a; Rossato, 2009).

O processo de pesquisa pela ótica da Epistemologia Qualitativa é relacional e não de coleta de dados. Sendo assim, nesta perspectiva, o pesquisador é ativo e posiciona-se para além de sua pretensa neutralidade. Com isso, transcender o foco da pesquisa como um momento de coleta de dados e assumir uma concepção que se caracteriza como uma produção permanente do conhecimento implica romper com a separação dicotômica entre teoria e momento empírico. Não existe, portanto, coleta de dados, pois é no momento empírico de produção das informações que as análises vão sendo realizadas, centradas nas construções do próprio pesquisador, de maneira processual no percurso da pesquisa (González Rey e Mitjans Martínez, 2017a).

Assume-se que o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento permite a integração de dois momentos indissociáveis e recursivos da pesquisa científica, que frequentemente são tidos como momentos díspares que ocorrem em etapas fragmentadas: a teoria e o momento empírico. Portanto, nesta pesquisa, adota-se o termo teórico-empírico para designar o momento de produção das informações. Os processos de produção da informação, implicados tanto na pesquisa quanto na prática profissional, possibilitam o desenvolvimento de novos modelos teóricos que conferem um certo movimento à teoria.

Princípios da Epistemologia Qualitativa e sua Relação com o Objeto deste Estudo

A definição teórica da subjetividade na perspectiva cultural-histórica exigiu uma compreensão metodológica diferente para o qualitativo que segundo Rossato (2009) “caminha no sentido de gerar explicações aos processos que não são diretamente acessíveis pela experiência, nem podem ser fragmentados em variáveis, ou controlados” (p.117).

Diante dessa definição, ressalta-se que são três os princípios que definem a Epistemologia Qualitativa:

O princípio da Singularidade – a Epistemologia Qualitativa trás o resgate do sujeito como categoria epistemológica no processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, o singular passa a ser reconhecido e não representa unicidade, mas informação diferenciada que toma significado em um modelo teórico que o transcende (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a). É o processo de construção interpretativo das informações, num movimento contínuo e congruente, que dá o tom do potencial explicativo da informação singular possibilitando a inteligibilidade do objeto de estudo.

Um exemplo disso é a qualidade da informação que, vinda de múltiplas expressões do participante da pesquisa, sejam elas formais ou informais, são significativas para a construção do conhecimento, assim como a importância do engajamento dela na

pesquisa como condição da qualidade da informação que expressa (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a, p.29).

Compreende-se, então, que as informações que vêm por meio do singular, quando são capazes de legitimar o modelo teórico em construção de maneira condizente com o conhecimento que se quer produzir por meio da pesquisa, fundamentam a valorização do singular pela Epistemologia Qualitativa.

O princípio da comunicação dialógica – neste princípio a pesquisa é compreendida como:

Espaço social, no qual múltiplos e inesperados processos de comunicação emergem de maneira espontânea, colocando o pesquisador e os participantes como agentes ou sujeitos de um processo rico em novidades e opções imprevistas, que podem ganhar importante relevância para a pesquisa (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a, p.31).

Este tipo de pesquisa permite um permanente processo de comunicação com o participante implicado na pesquisa conferindo um caráter interativo que demonstra que é na relação pesquisador-pesquisado que a pesquisa se constitui como o cenário fundamental para a construção de conhecimento que, tido sem nenhuma interpretação do pesquisador, não tem nenhum sentido (González Rey, 2002). Desta maneira, o teórico é visto como uma construção constante de um modelo de inteligibilidade que compreende o processo de produção do conhecimento como um processo humano.

O princípio construtivo-interpretativo – estudar a subjetividade implica no desenvolvimento de um modelo teórico que considere a articulação com sistemas múltiplos de significados diferentes que surgem no curso da pesquisa.

A ideia da pesquisa como processo teórico, interpretativo, que progride no decorrer de construções hipotéticas, cuja consistência vai aos poucos emergindo, tem como unidade

principal os indicadores ⁹ – base sobre a qual elas se organizam -, isto é, *os significados que o pesquisador elabora sobre eventos, expressões ou sistemas de expressões, os quais não aparecem explícitos, em seu significado, pelos participantes de uma pesquisa* [grifo nosso] (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a, p. 30).

No princípio construtivo-interpretativo o processo de construção teórica em desenvolvimento é visto como uma produção autoral do pesquisador frente as expressões do participante num movimento singular e contraditório que dialoga com a subjetividade do pesquisador.

A Metodologia Construtivo-Interpretativa - Construção do Problema de Pesquisa e Produção das Informações

Como já sinalizado na introdução deste trabalho, foi a experiência profissional da pesquisadora que despertou o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos nos processos de atuação e formação profissional do psicólogo escolar.

Ressalta-se que para analisar como a experiência de reflexão teórico-prática da atuação profissional mobiliza o desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar torna-se necessário assumir um caminho que possibilite compreender esse fenômeno considerando sua complexidade, tal como ela é.

Pela ótica da Epistemologia Qualitativa são as ideias do pesquisador, orientadas pelas suas bases teóricas, que possibilitam a construção das informações a partir da elaboração dos indicadores. Entende-se que essa construção das informações na pesquisa é uma construção subjetiva do pesquisador que implica suas emoções, anseios, valores e interesses desde a escolha do objeto até a tessitura das informações. Portanto, é nesse processo de tecer as informações que o pesquisador vai dando vida ao modelo teórico da pesquisa rumo ao que se

⁹ Os indicadores resultam do significado que o pesquisador gera acompanhando os diferentes modos de expressão dos participantes de uma pesquisa (González Rey e Martínez, 2017, p. 110).

deseja compreender. Ou seja, é a interpretação que o pesquisador faz do material produzido no curso da pesquisa que possibilita a construção de indicadores que, numa representação convergente entre si, vão abrindo espaço para se pensar novos rumos, consolidando novos indicadores que culminam na produção de um modelo teórico no curso da pesquisa.

Compreende-se que os indicadores não podem legitimar uma construção teórica desde fora, pois se constituem como um recurso que internamente oferece uma congruência frente à outras possíveis construções sobre o material que se produz no curso da pesquisa (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a). No que se refere aos indicadores esses autores afirmam que:

Aspectos da expressão, tais como silêncios, expressões emocionais e processos inerentes à narrativa (temporalidade, referências afetivas, elaboração pessoal, dentre outros) são elementos sobre os quais se apoia a definição de indicadores específicos (p. 35).

Os princípios de uma análise construtivo-interpretativa possibilitam compreender que os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas não são acessados pela via de comunicação oral direta, nem tampouco se expressam de maneira consciente. Para González Rey e Mitjás Martínez (2017a) esses sentidos e essas configurações são construídos no curso da pesquisa e sua legitimação ocorre por meio de informações que não se manifestam diretamente nas expressões dos participantes, mas que quando analisadas pelo pesquisador a partir de um modelo construtivo-interpretativo tornam-se essenciais para a geração de novas inteligibilidades sobre a questão estudada.

Nesta perspectiva metodológica, a pesquisa abre uma via de comunicação que permite ao participante superar os posicionamentos descritivos que a linguagem cotidiana possibilita, abrindo espaço para um envolvimento em reflexões configuradas subjetivamente, sem os quais o próprio diálogo não irá acontecer. Logo, todo diálogo é um processo construtivo daqueles que dele participam e pela sua espontaneidade, improvisação e a constante presença do outro

implica contradições, rupturas e a abertura de caminhos onde novos processos de relacionamentos aparecem associados a novas produções subjetivas dos indivíduos que dialogam (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017a).

Este trabalho busca gerar inteligibilidade a partir de uma análise construtivo-interpretativa das informações construídas no curso do momento teórico-empírico. Ressalta-se que assumir esse posicionamento possibilita a superação da ilusão de que um conhecimento só é válido e legítimo quando possui uma correspondência linear com a realidade.

Diante disso, afirma-se que para pesquisar o desenvolvimento subjetivo é necessário que o pesquisador assuma uma postura que prime pela qualidade das informações produzidas ao longo do processo. Assim, a aproximação do pesquisador com as práticas, objeto de seu estudo, não apenas lhe possibilitará um comprometimento e uma reflexão sobre as informações, mas sobretudo lhe desafiará a assumir posicionamentos ativos na construção das informações constituindo-se como sujeito do conhecimento em construção.

Por fim, afirma-se que o caráter construtivo-interpretativo abre uma via de produção teórica constante para o pesquisador no momento crucial do seu trabalho, o teórico-empírico. Assim, o processo de construção e análise da informação se dá na sua trajetória de encontro com a realidade, numa expressão inédita de suas representações teóricas e seus valores pessoais, ou seja, de seus processos subjetivos que emergem no tensionamento que o curso da pesquisa possibilita.

A Metodologia da Pesquisa - Objetivo Proposto e o Processo de Construção da Informação no Momento Teórico-Empírico

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender **como a experiência de reflexão teórico-prática da atuação profissional pode mobilizar o desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar**. Para que isso fosse possível alguns objetivos específicos foram traçados, a saber:

- Identificar como a profissão está configurada subjetivamente na psicóloga escolar;
- Analisar o movimento da subjetividade da psicóloga escolar permeado pela reflexão teórico-prática sobre sua atuação profissional no cotidiano da escola.
- Analisar os tensionamentos gerados no espaço da pesquisa e sua relação com as práticas, ações e relações desenvolvidas pela psicóloga escolar em seu cotidiano profissional;

Para alcançar os objetivos aqui propostos esta pesquisa foi realizada com uma psicóloga escolar, configurando-se, portanto, como um estudo de caso. Para González Rey e Mitjans Martínez (2017a) a singularidade das informações contruídas em um estudo de caso não representa unicidade, mas sobretudo indica que são informações diferenciadas fundamentadas no caso específico que tomam significado dentro de um modelo teórico que o transcende. Intentou-se compreender, pela ótica da subjetividade, como as reflexões realizadas num espaço formativo puderam se materializar em uma atuação da psicóloga escolar mais compromissada socialmente.

Afirma-se que tal compreensão possibilita o desenvolvimento e/ou o aprimoramento de modelos formativos mais congruentes com as necessidades dos psicólogos que atuam em espaços educacionais.

O Universo da Pesquisa, a Definição do Campo e a Construção do Cenário Social

A atuação do psicólogo escolar nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) constituiu-se como o espaço ideal para a realização desta pesquisa que objetivou analisar como a experiência de reflexão teórico-prática da atuação profissional mobiliza o desenvolvimento subjetivo desse profissional. Como cenário inicial para a realização do momento teórico-empírico escolheu-se um grupo de psicólogos de uma das Regionais de

Ensino¹⁰ do Distrito Federal e, a partir desse grupo, selecionou-se a psicóloga escolar participante da pesquisa.

Ressalta-se que a escolha por esse grupo específico de psicólogos se deu pelo fato de nesse espaço haver uma organização muito singular quanto aos aspectos de uma formação continuada. A saber, o espaço de formação continuada para os profissionais das EEAA é institucionalizado pela SEEDF e acontece em dias previamente determinados pela portaria nº 561 de 27 de dezembro de 2017, devendo abordar temas de interesse comuns aos psicólogos e pedagogos das Equipes como um todo. Entretanto, o grupo de psicólogos selecionado como cenário inicial para a realização desta pesquisa, inseriu em sua rotina de formação continuada um espaço de diálogo e reflexão sobre assuntos relevantes ao trabalho desenvolvido por eles, no contexto das Equipes. Foi por meio de diálogos com psicólogos dessa Regional de Ensino específica que a pesquisadora tomou conhecimento da existência desse grupo que realiza encontros sistemáticos e periódicos voltados para a discussão de temas de interesse comum entre eles. Compreende-se que a organização desse grupo de psicólogos caracteriza-se como um espaço de formação continuada, para além do espaço de formação já institucionalizado pela SEEDF, demonstrando uma abertura desses profissionais para a construção contínua do próprio saber, fator que se constituiu como determinante para a escolha desse grupo como espaço inicial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Mitjáns Martínez e González Rey (2017) nos ajudam a pensar a relevância desse espaço estabelecido por esse grupo de psicólogos quando afirmam:

Encontram-se psicólogos que, na sua condição de sujeitos, se constituem em verdadeiros agentes de mudanças nos espaços onde atuam. Sem negar o papel do conhecimento no desenvolvimento, sabe-se que o desenvolvimento de processos que

¹⁰ A Regional de Ensino onde a pesquisa foi realizada não será aqui identificada para preservar o sigilo das informações e o anonimato da participante.

caracterizam o sujeito psicológico – intencionalidade, autonomia, capacidade de reflexão e de tomar decisões, produção criativa e personalizada, criação de espaços próprios – não depende essencialmente do conhecimento transmitido, mas da inserção dos sujeitos em espaços sociorrelacionais que por sua diversidade e complexidade constitutiva – que incluem desafios e tensões -, favoreçam a constituição de tais características (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 176).

Para esses autores o desenvolvimento da condição de sujeitos de sua aprendizagem de muitos desses psicólogos, ocorre independentemente do planejamento intencional que os sistemas de formação realizam nessa direção, pois não é necessariamente o conhecimento transmitido nesses espaços que favorecem tal condição, mas sobretudo são as ações de tensionar, incomodar, refletir e mobilizar que favorecem a emergência do sujeito.

A Construção do Cenário Social da Pesquisa

Para dar início ao momento teórico-empírico do estudo, a pesquisadora contactou o coordenador intermediário das EEAA a qual o grupo de psicólogos, aqui escolhido como cenário inicial da pesquisa, pertence. No primeiro contato com o coordenador do grupo foi realizada uma apresentação da pesquisa e uma primeira sondagem sobre o interesse dos psicólogos em participar do estudo. Diante da sinalização do coordenador de que o grupo se interessaria pelo tema da pesquisa, o passo seguinte que deu início às atividades de campo foi participar de um dos encontros de formação desses psicólogos.

O primeiro encontro com o grupo de psicólogos aconteceu em abril de 2018, momento em que a pesquisadora realizou a apresentação do estudo e o convite para a participação de todos nesta etapa inicial. Nesta fase todos os profissionais receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para permissão do uso de suas informações na pesquisa.

Por entender que o processo de pesquisa necessita de um vínculo entre pesquisador e participante, neste encontro a pesquisadora utilizou como recursos apenas a observação e a escuta das discussões do coletivo, entretanto, foi convidada à emitir sua opinião sobre as questões em discussão. Observou-se que esse momento possibilitou que a pesquisadora se aproximasse do grupo, viabilizando uma mobilização dos psicólogos para participação na pesquisa. Após essa aproximação inicial foram utilizados instrumentos diversos, que serão apresentados no decorrer deste trabalho, com o objetivo de identificar um profissional que participaria posteriormente do tempo 2 da pesquisa. O determinante para a escolha desse profissional foi o reconhecimento da profissão como uma configuração subjetiva dominante como veremos ao longo do texto. Mediante a análise das informações, a psicóloga escolhida recebeu outro TCLE para o consentimento de sua participação em toda a pesquisa.

Entende-se que o processo de produção das informações teve início no momento em que a pesquisadora se inseriu no campo teórico-empírico da pesquisa e pôde se aproximar das emoções e das experiências vividas neste espaço. Nota-se que as informações construídas ao longo de todo o momento teórico-empírico ocorreram por meio de encontros que possibilitaram a discussão e a reflexão sobre as ações e relações desenvolvidas pela participante. Assim, na construção das informações, a expressão das emoções, anseios, valores e interesses foram transformando-se em informações, constantemente tessidas pela pesquisadora, sempre num movimento reflexivo. Portanto, o processo de construção da informação se deu numa trajetória de encontro com a realidade de atuação da participante, numa expressão inédita de como seus processos subjetivos emergiram no tensionamento promovido pela pesquisadora. Para que essa expressão fosse possível, foram utilizados instrumentos adaptados ou criados pela pesquisadora no espaço de interlocução da pesquisa.

Ressalta-se que os instrumentos escolhidos para delinear essa pesquisa constituíram-se como um meio para a produção da informação numa proposta flexível onde a pesquisadora, ao

assumir uma postura crítica, pôde constantemente revisar os meios adotados para compreender se a relação com a participante da pesquisa e as construções interpretativas realizadas estavam de acordo com o que a metodologia estabelece e com o objetivo proposto. Essa flexibilidade, permitiu uma postura consciente da pesquisadora que, ao direcionar seu olhar para o fenômeno estudado, se propôs a compreender toda a sua complexidade. Os recursos de produção da informação foram aqui chamados de instrumentos. Entretanto, ressalta-se que na metodologia construtivo-interpretativa, o instrumento não é uma categoria em si mesma com a função de colher a informação da realidade, mas é, sobretudo um favorecedor da expressão do outro que envolve emocionalmente as pessoas e possibilita sua expressão de forma diferenciada representando uma fonte de informação (González Rey 2005; Rossato, 2009).

Os Tempos da Pesquisa e a Produção das Informações

A compreensão da Teoria da Subjetividade de González Rey, assim como dos princípios da Epistemologia Qualitativa, no trabalho com os objetivos propostos, desafiou a pesquisadora a debruçar-se sobre o objeto deste estudo por um determinado tempo, pois é no decorrer desse tempo que o desenvolvimento subjetivo pode ser reconhecido. Para tanto, essa pesquisa ocorreu em 2 tempos com a utilização de processos e instrumentos diferentes.



Figura 1. Síntese do formato metodológico da pesquisa.

Tempo 1

Embora, reconheça-se o valor do grupo para essa pesquisa, considerando tratar-se de um mestrado acadêmico que possui um tempo mais delimitado para a realização do campo, optou-se em fazer a pesquisa somente com um profissional, assumindo-se a intenção de no futuro realizar-se um estudo com todo o grupo.

Dito isto, com vistas à escolha de um profissional que fosse mais representativo para o objeto deste estudo, no tempo 1 a pesquisadora inseriu-se no espaço constituído pelos psicólogos escolares onde ocorre a troca de experiências e a discussão de assuntos referentes à prática, previamente eleitos pelo grupo. O principal objetivo do tempo 1 desta pesquisa foi identificar como a profissão de psicólogo escolar estava configurada subjetivamente nos profissionais do grupo, com destaque ao reconhecimento de um profissional em que essa configuração subjetiva se apresentasse dominante em sua vida. Para tanto, os instrumentos utilizados nesse momento inicial, foram:

- ❖ Complemento de frases – esse instrumento foi criado por González Rey e Mitjans Martínez em 1989 e consiste em indutores curtos diretos e indiretos que se convertem em uma fonte rica de indicadores que articulados entre si possibilitam a construção de hipóteses sobre a configuração subjetiva. Na presente pesquisa, foi utilizada uma versão adaptada (Apêndice B) pela pesquisadora para os psicólogos escolares.
- ❖ Dinâmica cantada¹¹ – esse instrumento foi adaptado pela pesquisadora com o objetivo de mobilizar recursos simbólicos- emocionais dos participantes, uma vez que a música se constitui como forte elemento de mobilização das emoções. O instrumento é composto por trechos de músicas diversas (Anexo 1). A adaptação feita pela pesquisadora não alterou os trechos das músicas, apenas a condução reflexiva do momento onde os psicólogos escolares foram convidados à refletir sobre sua atuação profissional escolhendo uma música que representasse tal reflexão.
- ❖ Dinâmica do espelho – utilizado pela pesquisadora com o objetivo de compreender, por meio de imagens indutoras, o que os participantes pensam, sentem e como se emocionam em relação à prática de psicologia escolar.¹² Neste instrumento, os psicólogos escolares foram convidados a olhar algumas imagens dentro de uma caixa (Apêndice C) sem expor aos demais o conteúdo visto. Foram realizadas rodadas de reflexão sobre cada uma das imagens apresentadas e após cada rodada os participantes foram convidados a responder

¹¹ A versão original desta dinâmica encontra-se disponível em: <http://ensinar-aprender.com.br/2010/03/dinamicas-para-encontros-com.html>.

¹² Os instrumentos (complemento de frases, dinâmica cantada e dinâmica do espelho) foram utilizados com todo o grupo de psicólogos. A análise desse material possibilitou a escolha do profissional que participaria de toda a pesquisa. Assim, os demais instrumentos foram todos utilizados apenas com esse profissional eleito.

uma questão que objetivou explorar o conteúdo visualizado no interior da caixa.

A seguir, as imagens e a pergunta de cada rodada:

1. Imagem de um coração conectado à um cérebro. Questão exploratória: “Com o quê trabalha”;
2. Imagem de uma escola. Questão exploratória: “Com quem trabalha”;
3. Imagem de instrumentos diversos. Questão exploratória: “Como trabalha”;
4. Espelho dentro da caixa. Questão exploratória: “Quem trabalha”. Nesta quarta e última rodada o espelho era um objeto e não apenas a imagem, de modo que nesse espelho os psicólogos puderam visualizar a própria imagem refletida.

A análise das informações produzidas por meio dos instrumentos acima listados possibilitaram que a pesquisadora identificasse no grupo de psicólogos escolares duas profissionais que tinha a profissão como configuração subjetiva que se apresentasse de forma mais dominante em seu sistema de configurações subjetivas, como será apresentado no próximo capítulo. A partir disso, a pesquisadora deu início, ainda no tempo 1, aos encontros individuais com as participantes escolhidas para construir mais informações sobre suas constituições subjetivas. Para esses encontros os instrumentos utilizados foram:

- ❖ Entrevista semiestruturada – utilizada para uma aproximação da pesquisadora com elementos mais pessoais da história de vida das participantes (Apêndice D). Nesse sentido o objetivo da entrevista foi compreender a trajetória profissional das participantes, desde de a escolha pela Psicologia até a entrada na SEE-DF, assim como o desenvolvimento do trabalho em tempos atuais.
- ❖ Arte no trabalho – utilizado pela pesquisadora com o objetivo de causar tensionamento no que diz respeito à compreensão das participantes sobre o

trabalho diário na escola. Para esse momento a pesquisadora solicitou que as participantes expressassem por meio de arte (música, poema, texto ou desenho) como elas percebiam a atuação profissional (Apêndice E).

- ❖ Análise pessoal – utilizado pela pesquisadora para tensionar as participantes. A proposta desse instrumento foi possibilitar uma reflexão das participantes sobre suas qualidades e defeitos (Apêndice F). Em via de regra, com frequência, a pessoa não é convidada à esse tipo de reflexão e quando solicitada a fazê-la, recursos simbólico-emocionais são mobilizados.
- ❖ Diário de Campo – recurso utilizado pela pesquisadora para registro de informações não verbalizadas, declaradas, ou aparentes com vistas à construção das informações de acordo com a metodologia construtivo-interpretativa (Apêndice K). O diário de campo possibilitou que a pesquisadora realizasse profundas reflexões sobre o processo da pesquisa. O conteúdo de tais foram de extrema relevância para a construção das informações, uma vez que transformaram-se em informações que viabilizaram uma análise global do processo da pesquisa.

A partir da análise das informações produzidas no tempo 1 da pesquisa foi possível escolher a psicóloga que participaria do tempo 2, com base nas análises das informações produzidas com o grupo de psicólogos.

Rossato (2018) defende que tanto a compreensão de uma teoria, como a vivência do processo de produção do conhecimento e a experiência de ser participante de uma pesquisa podem ser mobilizadoras de novos recursos subjetivos atuando como força motriz de desenvolvimento subjetivo. Ressalta-se que ao propor o objetivo de analisar como uma reflexão teórico-prática sobre a atuação profissional pode mobilizar o desenvolvimento subjetivo do

psicólogo escolar não se pretendeu aqui percorrer um caminho de ensino de uma teoria para a participante.

De modo especial, o que se pretendeu foi tensionar a participante a partir de um movimento autorreflexivo sobre suas próprias práticas utilizando a teoria como um modelo explicativo para os fenômenos humanos. Tal pretensão advém do entendimento que se tem de que compreender de uma teoria não é meramente apreender os conceitos que a compõem, mas sobretudo é ser capaz de compreender o funcionamento complexo dos fenômenos humanos e sociais desde a perspectiva dessa teoria. É necessário, reconhecer que diferentes modelos teóricos explicam os mesmos fenômenos de maneiras distintas, pois cada um é capaz de produzir inteligibilidade por meio dos recursos explicativos que possui e pela sua maneira peculiar de investigar, compreender e explicar os fenômenos (Rossato, 2018).

O desafio deste estudo em discutir como o processo de reflexão teórico-prática sobre a atuação profissional vai delineando novos modos de pensamento, que podem até vir a ser mobilizadores de novas produções subjetivas, possibilita analisar como um processo reflexivo intelectual e emocional, alinhado à atuação profissional, pode ser reconhecido como mobilizador de desenvolvimento subjetivo.

Tempo 2

O principal objetivo do tempo 2 desta pesquisa foi promover e analisar os tensionamentos gerados pela reflexão teórico-prática das ações cotidianas da psicóloga escolar. Para tanto, a pesquisadora acompanhou a participante nos momentos de sua atuação no espaço da escola, ao longo de 2 semestres, e estabeleceu um diálogo constante sobre as ações e relações vividas no contexto de sua atuação profissional.

O objetivo desse tempo foi identificar como a experiência de reflexão teórico-prática da atuação profissional poderia mobilizar o desenvolvimento subjetivo da psicóloga escolar,

por meio de uma análise dos movimentos subjetivos realizados frente aos tensionamentos inseridos no curso da pesquisa. Para este tempo da pesquisa, foram utilizados como instrumentos:

- ❖ Reflexão teórica – reflexão sobre o livro: *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na construção da leitura cultural-histórica* de Mitjans Martínez e González Rey publicado em 2017 (Apêndice G).
- ❖ Estudo de caso – utilizado pela pesquisadora como via de estabelecimento de um diálogo que possibilitasse a expressão das concepções e crenças da participante permitindo uma compreensão sobre o desenvolvimento de suas ações no cotidiano da escola (Apêndice H). Neste instrumento a pesquisadora solicitou que a participante escolhesse um caso de seu cotidiano profissional para que pudessem discuti-lo à luz da Teoria da Subjetividade. A realização do estudo de caso permitiu um diálogo que articulou teoria e prática num movimento que buscou romper com barreiras historicamente estabelecidas nessa relação.
- ❖ Atividade Reflexiva – utilizado pela pesquisadora com a intencionalidade de proporcionar à participante um momento de reflexão sobre sua participação na pesquisa (Apêndice I)
- ❖ Autorreflexão – utilizado pela pesquisadora com o objetivo de possibilitar a expressão da participante sobre a autoimagem que possui em relação à sua prática profissional. Para tanto, a participante foi solicitada a refletir sobre tais aspectos a partir dos seguintes indutores: eu sou, eu não sou, eu consigo, eu não consigo, eu posso e eu não posso (Apêndice J).
- ❖ Dinâmica do espelho – instrumento criado pela pesquisadora com o objetivo de viabilizar um espaço de autoanálise onde a participante pudesse pensar sobre si

e sua atuação profissional. Foi oferecido a participante um espelho onde ela pudesse olhar para si mesma, durante o tempo que achasse necessário, e diante da imagem refletida no espelho descrever sua percepção acerca de sua atuação como psicóloga escolar (Apêndice K).

- ❖ Diário de campo – recurso utilizado pela pesquisadora para registro de informações não verbalizadas, declaradas, ou aparentes com vistas à construção das informações de acordo com a metodologia construtivo-interpretativa (Apêndice L). O diário de campo possibilitou que a pesquisadora realizasse profundas reflexões sobre o processo da pesquisa. O conteúdo de tais reflexões foram de extrema relevância para a construção das informações, uma vez que transformaram-se em informações que viabilizaram uma análise global do processo da pesquisa.
- ❖ Dinâmica Conversacional - em todos os encontros realizados a prática de diálogo estabelecida pautou-se nos princípios da dinâmica conversacional enquanto via de comunicação para a pesquisa. A dinâmica conversacional consiste no diálogo entre pesquisador e participante, onde as perguntas do pesquisador são oriundas da própria expressão do participante, sem romper com as construções que esse participante vai apresentando. Trata-se de uma ação dialógica orientada pela construção que o participante vai elaborando no curso de sua expressão e pela construção que o pesquisador faz a partir dessa expressão sobre o que pretende conhecer (González Rey & Mitjans Martínez 2017a).

Ressalta-se que os instrumentos foram sendo utilizados no curso do momento teórico-empírico de acordo com os desafios sinalizados pela participante como importantes em seu cotidiano na escola. Cada instrumento utilizado, criado ou adaptado, teve como objetivo criar

espaços de reflexão/problematização sobre a atuação de modo que gerassem tensionamentos na participante e possibilitassem a expressão de processos e formações de sua subjetividade.

Quadro 1. Síntese do desenvolvimento da pesquisa: tempos, objetivos, instrumentos e cronograma.

	Objetivos	Instrumentos	Período
Tempo 1	Identificar como a profissão de psicólogo escolar estava configurada subjetivamente, com destaque ao reconhecimento de um profissional em que essa configuração subjetiva se apresentasse dominante em sua vida.	Complemento de Frases (coletivo) - Instrumento 1. Dinâmica Cantada (coletivo) - Instrumento 2. Dinâmica do Espelho na Caixa (coletivo) - Instrumento 3. Entrevista Semiestruturada (individual) - Instrumento 4. Arte no Trabalho (individual) – Instrumento 5. Análise Pessoal (individual) - Instrumento 6.	Abril/18 a Maio/18
Tempo 2	Promover e analisar os tensionamentos gerados pela reflexão teórico-prática das ações diárias.	Reflexão teórica com a utilização do livro: Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na construção da leitura cultural-histórica de Mitjans Martínez e González Rey, 2017. (individual) - Instrumento 7. Estudo de Caso – Instrumento 8. Atividade Reflexiva – Instrumento 9 Autorreflexão - Instrumento 10. Dinâmica do Espelho - Instrumento 11. Diário de Campo – Instrumento 12.	Junho/18 a Novembro/18.

O Processo de Análise das Informações

Do ponto de vista da Epistemologia Qualitativa o processo de análise das informações possibilita que o pesquisador sistematize as informações construídas e produza, por meio das suas interpretações, um modelo teórico que represente suas ideias e também os processos subjetivos que emergem no curso do momento teórico-empírico. Na Epistemologia Qualitativa, a informação não é considerada em si mesma, mas pode ser transformada, pela análise interpretativa do pesquisador, em indicador do sistema subjetivo que envolve o participante da pesquisa ou os espaços e instituições onde se encontra inserido. Essa transformação ocorre por meio da produção de significações que o pesquisador vai realizando. Assim, “a informação, além de não ter valor em si mesma, pode desconstruir análises já consolidadas” (González Rey, 2002, p. 127).

Nesse sentido, o princípio construtivo-interpretativo possibilita que a análise das informações ocorra ao longo de toda a realização do momento teórico-empírico, conferindo-lhe um caráter processual e autoral. A partir de uma teoria geral eleita pelo pesquisador a interpretação das informações expressa modelos teóricos que podem ser incorporados à própria teoria de origem como um elemento de inteligibilidade que possibilita o avanço das construções teóricas, mantendo a teoria viva em si mesma. Esse caráter complexo de construção das informações requer um posicionamento criativo do pesquisador para tecer as informações que se apresentam diante dele e tramar a teia na qual irá buscar mais informações sempre reconhecendo a complexidade sobre o que se quer estudar.

Nessa ótica, as teorias não são válidas por serem verdadeiras e representarem as leis que regem o mundo, mas sim por se constituírem como sistemas de inteligibilidade que significam de formas diferenciadas o mundo, colocando o ser humano em outros patamares de compreensão e relação com esse mundo.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Caracterização do Espaço Escolhido para a Realização da Pesquisa – Primeira

Aproximação do Campo

Esta pesquisa foi realizada com uma psicóloga escolar que atua nas Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAA) na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A participante desta pesquisa está inserida em um grupo de psicólogos escolares que possuem um espaço singular e sistemático de formação, para além do já estabelecido pela SEEDF. O principal objetivo desse grupo é a formação continuada em serviço com a discussão periódica de assuntos administrativos e/ou pedagógicos relacionados à prática cotidiana. Como já sinalizado neste trabalho, o primeiro contato da pesquisadora foi com todo o grupo de profissionais com o objetivo de identificar um psicólogo que tivesse a profissão de psicólogo escolar como uma configuração subjetiva dominante.

A imersão da pesquisadora no grupo de psicólogos escolares possibilitou a compreensão do grau de relevância desse espaço, assim como dos desdobramentos que gera nos psicólogos que a esse grupo pertencem:

Eu pude enxergar que aquele espaço de reunião é bastante acolhedor, pois os profissionais têm a oportunidade de falar sobre seus sentimentos. Depois que algumas emoções afloraram (choro de alguns profissionais) por motivos os quais eu ainda desconheço, uma vez que essa foi a minha primeira participação no grupo, eles falaram que realmente aquele é um espaço muito importante, onde se sentem acolhidos, apoiados uns com os outros, o que de fato é bem interessante. Esse momento que eu pude presenciar no encontro dos psicólogos com certeza é um diferencial. Os profissionais ressaltam que o fato de terem esse espaço não só de formação, mas também de partilhar emoções e de apoiar uns aos outros tem transformado a prática

deles, inclusive melhorando a qualidade do trabalho que desenvolvem (Trecho Diário de Campo, 02/03/2018).

A partir desse encontro, foi possível fazer uma leitura da relevância desse grupo para a proposta desta pesquisa, uma vez que esse espaço de formação, institucionalizado pelos psicólogos, representava uma abertura desses profissionais ao próprio processo de formação. Com esse panorama favorável, iniciou-se a pesquisa. Os primeiros encontros foram realizados com todo o grupo e, a partir das análises das informações construídas, foi possível identificar o psicólogo escolar que possuía a profissão como uma configuração subjetiva dominante, sendo esse o profissional eleito para participar de toda a pesquisa. Reafirma-se aqui, o valor deste grupo de psicólogos escolares como objeto de pesquisa, entretanto, reitera-se que a opção pelo estudo de apenas um psicólogo se deu em função do tempo restrito que um mestrado acadêmico possui para a realização do momento teórico-empírico, especialmente, em se tratando do estudo sobre o desenvolvimento da subjetividade.

O Tempo 1 da Pesquisa, a Escolha da Participante e a Construção das Informações sobre a Profissão como Configuração Subjetiva Dominante

O tempo 1 desta pesquisa aconteceu primeiramente com todo o grupo de psicólogos escolares com o objetivo de identificar, apenas um profissional, que participaria de todo o estudo. Para a escolha desse participante, e de acordo com o objetivo aqui proposto, utilizou-se com todo o grupo os seguintes recursos/instrumentos: Complemento de Frases (Apêndice B), Dinâmica Cantada (ANEXO 1) e Dinâmica do Espelho na Caixa (Apêndice C). A partir da análise desses instrumentos a pesquisadora elegeu, inicialmente, duas psicólogas escolares para dar continuidade ao tempo 1, buscando ainda identificar a participante que mais se aproximava do perfil requerido pela pesquisa. Com essas duas profissionais foram utilizados os seguintes recursos/instrumentos: Entrevista Semiestruturada (Apêndice D), Arte no Trabalho (Apêndice E) e Análise Pessoal (Apêndice F). Tais recursos possibilitaram a construção de informações

que foram analisadas qualitativamente e deram corpo à indicadores da profissão como uma configuração subjetiva dominante.

Entende-se que as configurações subjetivas atuam como sistemas complexos de organização dos sentidos subjetivos produzidos em diversos espaços sociais pelos quais a pessoa transita, articuladas entre si. Portanto, uma configuração subjetiva dominante é aquela que possui uma força motriz na constituição subjetiva da pessoa, de modo que, estando os sentidos subjetivos presentes em outras configurações, é a configuração dominante que exerce uma função favorecedora da emergência de novos sentidos subjetivos. Essa função, portanto, pode viabilizar ou não à emergência do sujeito.

Caracterização da Participante da Pesquisa – Quem é essa Psicóloga Escolar?

Clara, 30 anos, psicóloga e especialista em Psicopedagogia. Formada há 8 anos, atua como psicóloga escolar da SEEDF desde 2014. Sua entrada na SEEDF se deu por meio de concurso público e de imediato, ao tomar posse, seu interesse foi por atuar em um Centro de Ensino Especial. Esse interesse, segundo Clara se deu em função de sua trajetória de formação que a encaminhou para o Ensino Especial. Clara relata que no início de sua formação em Psicologia um trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes/jovens com desenvolvimento atípico lhe fez brilhar os olhos para a profissão.

Esse seu primeiro contato com crianças especiais, ocorrido no segundo semestre da faculdade de Psicologia, como co-terapeuta em uma clínica especializada em atendimento de crianças especiais, era o início de um caminho que Clara percorreria por vários anos, diga-se, até a atualidade. Logo após essa experiência, Clara estagiou ainda como co-terapeuta, na área de estimulação precoce, na especialidade de Musicoterapia, em um Centro de Desenvolvimento Infantil. Essa vivência com o Ensino Especial despertou o interesse de Clara no que se refere à sua formação. Assim, ela inicia sua trajetória de formação em busca de conhecimentos voltados

à psicologia infantil, mais especificamente voltados ao desenvolvimento atípico. Sua especialização em Psicopedagogia é um exemplo do seu interesse pela área de Educação, em especial Educação Inclusiva.

Análise da Configuração Subjetiva da Atuação Profissional de Clara

Pesquisar o desenvolvimento subjetivo implica um debruçar-se sobre o tempo para olhar processos que são singulares, irregulares e que ocorrem em momentos também singulares, de forma que não se pode periodizar ou generalizar esse processo.

O desenvolvimento subjetivo emerge quando os sistemas de relações que implicam os afetos humanos se tornam inseparáveis dos processos simbólicos, gerando configurações que implicam as diferentes operações e funções historicamente definidas como psicológicas, mas que alcançam uma qualidade diferenciada, geradora e transformadora, como produções subjetivas (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 5. tradução nossa).¹³

Para González Rey y Mitjás Martínez (2017b) não se pode definir o desenvolvimento subjetivo por meio de comportamentos observáveis, pois este, não se expressa em atos pontuais nem se define por momentos de conflitos ou comportamentos aparentemente inadequados. Os autores definem que as formas de desenvolvimento subjetivo são múltiplas e sempre aparecem associadas a emergência de configurações subjetivas que implicam distintas áreas da vida e diferentes recursos subjetivos.

¹³ El desarrollo subjetivo aparece cuando los sistemas de relaciones que implican los afectos humanos se tornan inseparables de los procesos simbólicos, generando configuraciones que implican las diferentes operaciones y funciones históricamente definidas como psicológicas, pero que logran una cualidad diferenciada, generadora y transformadora, como producciones subjetivas (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b).

O Primeiro Contato com Clara – o Cenário Social já Construído

Desde o primeiro contato com o grupo de psicólogos, a pesquisadora pôde construir informações sobre Clara que se constituíram como fortes elementos para sua escolha como participante desta pesquisa. Nesse sentido, apresenta-se algumas reflexões de Clara:

Frase 24 – Meu caminho “está só começando” (Demonstrando abertura para novas aprendizagens).

Frase 25 – Por enquanto “tenho muita esperança” (Crença no amanhã como uma nova oportunidade para o aprender).

Frase 32 – Penso muito “no futuro” (Sua crença no amanhã traz implícita uma reflexão sobre o que se pode fazer de diferente).

Frase 46 – Ontem “aprendizado” (Demonstração de que aprender é algo muito relevante).

Frase 47 – Hoje “vivência” (Vivência com uma conotação de aprendizado).

Frase 48 – Amanhã “descoberta” (Mais uma conotação de aprendizado).

Frase 49 – Todos os dias “buscar fazer o melhor” (Crença de que é sempre possível melhorar por meio de novas aprendizagens).

Frase 55 – Quando chego à escola “uma nova possibilidade” (Possibilidade aqui como uma oportunidade para novas aprendizagens) (Complemento de Frases – CF, 16/03/2018).

Essas informações suscitaram na pesquisadora um interesse em compreender como Clara subjetivava seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Dito isto, apresenta-se o teor do relato de Clara sobre sua atuação como psicóloga escolar: “Estamos sempre buscando mais conhecimento, cada uma (da equipe) dentro daquilo que mais domina, da sua área” (Trecho da Dinâmica Conversacional 1 – TDC1, 03/04/2018). As reflexões de Clara apresentadas já nos primeiros encontros da pesquisa sinalizaram o interesse e a importância

conferida pela participante ao próprio processo de aprendizagem e as possibilidades de futuro oferecidas por essas aprendizagens. Assim, na tessitura dessas informações compreendeu-se que para Clara a aprendizagem era algo sempre em construção, sinalizando sua **abertura à novas aprendizagens e ao próprio processo de desenvolvimento**, o que se constituiu como o primeiro indicador de como a profissão estava configurada em sua subjetividade.

Ao longo dos encontros com a participante foi possível perceber uma profissional apaixonada pelo trabalho: “Eu gosto de ser psicóloga do Centro de Ensino Especial (CEE) e não consigo me imaginar sendo psicóloga de outro lugar” (TDC1, 03/04/2018). Para Clara ser psicóloga do CEE era fazer tudo o que ela acreditava. Com isso, percebeu-se que sua crença estava para além dos limites socialmente estabelecidos aos alunos com deficiência:

A gente aqui consegue enxergar um potencial que lá fora as pessoas não conseguem e com isso acabam excluindo. Me identifico com o trabalho que desenvolvo aqui com esse público do CEE. Minha maior dificuldade é conseguir dialogar com outras escolas quando se fala de inclusão” (TDC1, 03/04/2018).

O maior desafio enfrentado por Clara em relação à sua prática era a disseminação da crença que ela possuía no que se refere as potencialidades do outro, ou seja, trabalhar buscando superar essa visão de que o público do CEE tem apenas limitações. Sua tentativa de ampliar a visão dos atores escolares sobre o potencial dos alunos com deficiência era uma de suas referências, enquanto psicóloga escolar.

Frase 2 - Ser psicólogo é “acreditar que o mundo pode ser diferente” (Ser diferente é ser mais inclusivo).

Frase 3 - Fico feliz quando “recebem com carinho nossos alunos” (Sempre preocupada com o bem-estar de quem está ao seu redor).

Frase 5 - Gostaria de “oferecer o melhor aos alunos” (Sua crença na potencialidade do aluno reflete sua vontade em oferecer aquilo que acredita que os alunos merecem).

Frase 9 – Sinto-me satisfeito quando “vejo o professor acreditando no potencial do aluno” (Assim como ela acredita que o aluno tem potencial para desenvolver-se independentemente do seu diagnóstico).

Frase 10 - Fico triste quando “desistem do aluno” (Sua crença na potencialidade do aluno não permite que ela desista de nenhum deles).

Frase 35 - Meu maior prazer é “ver o desenvolvimento dos alunos” (Justamente por acreditar que todos têm potencial para o desenvolvimento).

Frase 51 - Sempre “penso no outro” (Acreditar na potencialidade do outro e se colocar num lugar de quem instiga o outro a acreditar também, reflete esse posicionamento altruísta) (CF, 16/03/2018).

As informações produzidas possibilitaram compreender que o prazer de Clara em ser psicóloga do CEE se refletia em seu enfrentamento no que tange a questão da crença nas potencialidades dos alunos com deficiência, traduzindo uma atuação profissional que evidenciava sua atenção voltada para às necessidades dos alunos. As ações e os sentimentos de Clara possuíam uma forte presença do outro que exercia função fundamental no desempenho de sua prática. Compreendeu-se que esse **movimento de ação orientado pelo outro** que Clara realizava constituía-se como um segundo indicador de como a profissão estava configurada em sua subjetividade.

Ao longo dos encontros da pesquisa Clara foi fazendo reflexões sobre sua atuação como psicóloga escolar e revelou:

No início eu acreditava que não ia conseguir fazer esse trabalho por conta das várias dificuldades apresentadas pelas crianças. Mas, logo me apaixonei pelo trabalho e continuei ao longo do curso desenvolvendo trabalhos na área de psicologia infantil, desenvolvimento atípico e estimulação precoce (TDC1, 03/04/2018).

No decorrer desse diálogo Clara reafirmou seu gosto em trabalhar como psicóloga do CEE sempre ressaltando que não se imaginava como psicóloga em outro lugar. Mais uma vez Clara falou sobre sua crença nas potencialidades dos alunos com deficiência e seu incômodo por outras pessoas não acreditarem nesse potencial também.

Essa reflexão de Clara, no que se refere ao desenvolvimento do seu trabalho na área de Ensino Especial, tomou forma quando analisada em diálogo com as seguintes informações:

Frase 3 - Fico feliz “quando recebem com carinho nossos alunos”.

Frase 4 - Não suporto “preconceito”.

Frase 5 - Gostaria “de oferecer o melhor aos alunos”.

Frase 9 - Sinto-me satisfeita “quando vejo o professor acreditando no potencial do aluno”.

Frase 10 - Fico triste “quando desistem do aluno”.

Frase 21 - Sinto prazer “ao ver a inclusão acontecendo”.

Frase 35 - Meu maior prazer “é ver o desenvolvimento dos alunos”.

Frase 43 - Minha realização “é trabalhar no Centro de Ensino Especial. Sempre amei”.

Frase 44 - Um sonho “mudanças estruturais quanto ao funcionamento do CEE”.

Frase 68 - Uma lembrança “meu primeiro estágio numa clínica para especiais” (CF, 16/03/2018).

As reflexões de Clara demonstraram sua paixão pelo trabalho desenvolvido, assim como sua satisfação com o sucesso dos alunos do CEE. Em diversos momentos da dinâmica conversacional Clara apontou emoções que estavam relacionadas ao trabalho realizado no âmbito do CEE demonstrando felicidade, realização e prazer com a inclusão. A partir dessas informações compreendeu-se que para Clara esse **envolvimento/compromisso com a Educação Inclusiva** constituía-se como um terceiro indicador de como a profissão estava configurada em sua subjetividade.

Em uma análise realizada sob o espectro da Metodologia Qualitativa, desenvolvida por González Rey, as informações produzidas são sempre fonte de reflexão numa tessitura que requer um olhar bidirecional. Com isso, as informações até aqui produzidas deram forma a outro indicador da constituição subjetiva de Clara quando analisadas em diálogo com as informações a seguir:

Os encontros com a participante nos permitiram perceber que para ela, o aluno com diagnóstico, tem inúmeras possibilidades, tanto como outro sem diagnóstico (Trecho Diário de Campo, 03/04/2018).

Nota-se que várias das expressões de Clara demonstraram o quanto ela acreditava na potencialidade do ser humano:

Frase 3 - Fico feliz “quando recebem com carinho nossos alunos”.

Frase 5 – Gostaria “de oferecer o melhor aos alunos”.

Frase 9 - Sinto-me satisfeita “quando vejo o professor acreditando no potencial do aluno”.

Frase 10 - Fico triste “quando desistem do aluno”.

Frase 12 - Amo “ouvir casos de sucesso”.

Frase 22 - Sinto-me desconfortável “quando a família não investe na criança”.

Frase 35 - Meu maior prazer “é ver o desenvolvimento dos alunos”.

Frase 66 - O psicólogo “acredita no ser humano” (CF, 16/03/2018).

Nesse sentido, percebeu-se, com o conjunto dessas informações, que a crença na potencialidade do outro, independentemente de seu diagnóstico, permeou a todo momento a fala de Clara. Esse acreditar de Clara possibilitou um investimento em ações no seu cotidiano de trabalho que objetivaram disseminar suas ideias entre os demais atores da escola. A **crença na potencialidade do aluno** representou, então, um quarto indicador de como a profissão estava configurada subjetivamente em Clara. Entretanto, as informações que foram sendo

construídas com Clara, possibilitaram compreender que sua crença no outro não se restringia apenas à figura do aluno. Para Clara, o apoio e o bom relacionamento com as pessoas, era algo imprescindível para que ela se sentisse confortável e satisfeita no ambiente de trabalho numa demonstração do significado que ela atribuía ao outro. Em diálogo com Clara, ela afirmou: “O que torna as coisas mais fáceis é que a gente tem abertura com todos da escola” (TDC1,03/04/2018). Em outro momento com Clara, esse significado do outro voltou a aparecer com certa ênfase:

Frase 12 - Amo “ouvir casos de sucesso”.

Frase 18 - Sinto-me segura quando “tenho apoio da equipe gestora”.

Frase 19 - Com o grupo de psicólogos “me sinto segura”.

Frase 30 - Nas coletivas “presto atenção nos professores e suas reações”.

Frase 55 - Quando chego à escola “é uma nova oportunidade”.

Frase 66 - O psicólogo “acredita no ser humano” (CF, 16/03/2018).

No curso dos encontros com Clara outras informações apresentaram esse valor que ela conferia ao outro:

A gente não trabalha só com os professores do CEE, mas com vários professores de outras escolas. A gente estuda muito para desenvolver esse trabalho. A dificuldade maior que eu tinha lá (no ensino regular) foi porque eu não tinha o apoio que eu tenho aqui. Aqui a gente tem um diálogo, a gente se entende e se apoia. No ensino regular ninguém te trata como alguém que pertence à escola, não tinha com quem partilhar. Você não tem com quem discutir e você precisa pensar sozinha sobre um aluno que viu só uma vez. Ou seja, é você tentando mudar as concepções de uma escola inteira. Não é uma equipe. Eu mudaria de escola só de um CEE para outro e se eu pudesse levar minha parceira. Eu adoro fazer parte dessa equipe. A gente consegue casar bem as ideias, a gente faz tudo junto. Não tem nada que a gente faz uma sem a outra, a gente

pensa as mesmas coisas, luta pelas mesmas coisas. Se fosse outra equipe as minhas respostas anteriores seriam diferentes, eu acho que já teria desistido. Nas outras escolas eu não queria ir trabalhar (TDC1, 03/04/2018).

As reflexões que Clara realizou demonstraram que para ela relacionamentos saudáveis e sentimento de pertença eram importantes. A todo momento ela ressaltou a importância que conferia ao trabalho em equipe e como necessitava de um relacionamento de parceria para o bom desenvolvimento do seu trabalho e para que se sentisse motivada a realizá-lo. Nesse sentido, sua **crença no trabalho coletivo sobrepondo-se ao individual** revelou-se como um quinto indicador da sua constituição subjetiva.

No decorrer dos encontros com Clara foi possível perceber a presença de determinados valores de vida que se expressavam em sua atuação profissional:

Viver, e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar e cantar e cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz. Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será. Mas isso não impede que eu repita, é bonita, e é bonita e é bonita (Trecho da Dinâmica Cantada – DC, 02/03/2018).

Ao refletir sobre a música que escolheu para simbolizar sua atuação como psicóloga escolar Clara revelou gostar muito dessa letra e sempre escolhê-la em momentos chave de sua vida. Para Clara a realidade de um Centro de Ensino Especial era completamente diferente de qualquer outra Equipe. Segundo ela o trabalho não acontecia com um, dois ou três alunos, mas com todos os alunos da escola, uma vez que todos eles tinham suas dificuldades. Clara observou que 90% das famílias abandonavam os filhos porque eles não conseguiam fazer coisas como atravessar a rua e falar, por exemplo. Em seu relato ela também afirmou que os professores perderam a motivação para trabalhar com os alunos. Diante disso Clara revelou que para o ano letivo em curso, ela e a pedagoga de sua Equipe elaboraram uma proposta diferente de trabalho visando o envolvimento e a motivação de todos.

Observou-se que ao perceber que existia uma desmotivação e uma descrença no potencial do aluno com deficiência, Clara construiu uma proposta de trabalho diferente assumindo uma postura que demonstrou, a orientação pelo outro, como parte de sua construção como profissional. Essa orientação de Clara mobilizava seus valores pessoais:

Frase 15 - O que eu mais quero “é respeito” (Ela investe em ações que disseminem esse respeito no seio da escola).

Frase 18 - Sinto-me segura “quando tenho apoio da equipe gestora” (Para disseminar suas ideias).

Frase 19 - Com o grupo de psicólogos “me sinto segura” (Apoia-se no grupo para não desacreditar que está no caminho certo).

Frase 20 - Tudo o que consigo “eu comemoro” (Uma característica de alguém que possui valores importantes como a gratidão).

Frase 23 - O mais importante “é o amor” (Mais uma expressão de seus valores).

Frase 25 - Por enquanto “tenho muita esperança” (Demonstrando a crença em processos de mudança).

Frase 34 - Tudo o que preciso “é aceitação” (Uma expressão de seus valores pessoais).

Frase 40 - Na vida “leveza” (Sua maneira de se expressar é sempre leve).

Frase 41 - Não tem preço “a gratidão” (Sinal de leveza).

Frase 49 - Todos os dias “busco fazer o melhor” (Abertura para novas aprendizagens).

Frase 50 - Na maior parte do tempo “eu tento ser alguém melhor” (Mais uma vez a abertura para o novo).

Frase 56 - Quando vou dormir “agradeço pelo dia” (A gratidão aparecendo como um valor muito presente em sua vida).

Frase 59 - Quero ser “sempre minha melhor versão” (Doação para o que faz).

Frase 60 - Ainda vou “mudar muitas vidas” (Sua ação voltada para o bem-estar do outro).

Frase 61 - Gosto “de fazer o bem” (Seus valores pessoais).

Frase 63 - Sorrir “sempre” (Demonstração de sua leveza).

Frase 65 - Ética “na profissão e na vida” (A presença marcante de seus valores pessoais).

Frase 69 - Um gesto “de carinho muda o dia” (Demonstração de sua forma de ver a vida).

Frase 71 - Uma palavra “amor” (Seus valores de vida sempre presentes) (CF, 16/03/2018).

Esse conjunto de informações adquiriu consistência para a construção do próximo indicador quando analisado junto às seguintes informações:

Minha maior dificuldade é conseguir dialogar com outras escolas quando se fala de inclusão. A gente aqui consegue enxergar um potencial que lá fora as pessoas não conseguem e com isso acabam excluindo. A gente está tentando mudar essa visão da família do que o menino não consegue fazer para aquilo que ele consegue, ou seja, o que dá para fazer (TDC1, 03/04/2018).

Em outro momento da dinâmica conversacional com Clara, suas reflexões demonstraram total conforto e prazer em ver o outro bem:

Falar sobre o aluno está sendo incrível porque a gente vê a recepção que as escolas estão tendo com nossos alunos e vê o quanto isso é importante para os pais. Os alunos vinham para a escola sem tomar banho. Depois do nosso trabalho a gente vê eles na educação infantil para onde eles vão limpinhos, bonitinhos, com mochilinha, fazendo pose para foto e os pais felizes por eles ficarem ali. Os pais não têm mais aquele medo de que seu

filho vai ficar preso para sempre em um Centro de Ensino Especial (TDC1, 03/04/2018).

Nesse sentido, em outra informação construída com a participante, a partir de um instrumento onde ela foi convidada a representar sua atuação como psicóloga escola por meio de alguma expressão artística, observou-se:

Pesquisadora: Vou pedir para você expressar por meio da arte a sua atuação como psicólogo escolar.

[Tempo para realização da atividade]

Pesquisadora: E aí você resolveu fazer um desenho?

Clara: Sim, fiz um sol

Pesquisadora: Por que você fez um sol?

Clara: Porque eu acho que a atuação do psicólogo escolar vem para iluminar o professor, o aluno e a escola como um todo. Porque a gente para e fala assim: espera aí que eu vou dar uma olhada em você, espera aí que eu vou te acompanhar enquanto eu puder. Eu acho, eu vejo como isso. A gente vem para dar uma iluminada nos pensamentos da pessoa, nas ações e para acompanhar mesmo. Porque a gente vai estar sempre ali de olho, acompanhando e dando aquele aconchegozinho.

Pesquisadora: Você escolheu o sol como referência à essa iluminação e aconchego?

Clara: Sim. Sabe quando você está com frio e você procura o sol. Acho que nesse sentido de quando o professor, a escola ou o aluno precisam de alguma coisa. A gente está ali para isso.

Pesquisadora: De calor, de aconchego.

Clara: Exatamente.

Pesquisadora: Na sua vida pessoal, no seu dia a dia com sua família e com seus amigos você tem essa leveza também? Porque você passa uma leveza para a gente.

Clara: Tenho. Ah, eu sou assim como pessoa mesmo, mas não só pensando na psicologia escolar não. Eu tento sempre ver o lado positivo das coisas. Minha mãe às vezes se irrita, ela fala: nossa, aconteceu a maior tragédia e você está aqui falando de coisa boa. Mas, tudo tem um motivo, tudo tem um lado bom, então eu tento levar a vida com essa leveza e tento levar isso para as pessoas (Arte no Trabalho– AT, 25/04/2018).

Já em outro momento, quando tensionada a refletir sobre si mesma, Clara apontou como suas principais qualidades: ser tranquila, responsável, companheira e paciente. No que diz respeito a seus defeitos ela disse: desorganizada, esquecida, tímida e reservada. Foi possível, com essas informações perceber que ao se descrever Clara enumerou características que só existiam, a partir da relação que era construída com o outro, como por exemplo, ser tranquila, responsável, companheira, paciente e tímida (Análise Pessoal – AP, 25/04/2018).

Observou-se, portanto, que ao se apresentar como uma pessoa apaixonada pela vida, que mantinha valores para si e para os que estavam a sua volta, demonstrar leveza, buscar sempre fazer o melhor, se preocupar com o outro, ser grata e carinhosa com aquilo que faz Clara revelou que seus valores pessoais se refletiam diretamente em sua atuação profissional e possibilitavam que ela mantivesse uma **relação positiva e saudável com a vida**, o que representou o sexto indicador de como a profissão estava configurada subjetivamente.

Os indicadores construídos ao longo do tempo 1 desta pesquisa fizeram parte de uma tessitura de análise das informações produzidas e demonstraram que Clara possuía uma **abertura à novas aprendizagens e ao próprio processo de desenvolvimento**, um **movimento de ação orientado pelo outro**, um **envolvimento/compromisso com a Educação Inclusiva**, uma **crença na potencialidade do aluno**, uma **crença no trabalho coletivo sobrepondo-se ao individual** e valores pessoais permitindo uma **relação positiva e saudável com a vida**. Tais indicadores demonstraram como a atuação profissional estava configurada subjetivamente em Clara no momento inicial da pesquisa. Os indicadores produzidos no tempo

1 possibilitaram perceber a elevada importância que Clara conferia ao outro, algo que pode sinalizar uma dificuldade dela em olhar para si mesma, se perceber, se reconhecer e principalmente valorizar suas próprias ações. Em vista disso, torna-se necessário, no tempo 2 da pesquisa construir informações que possibilitem mais reflexões sobre essa questão.

Ressalta-se, que os indicadores construídos no tempo 1 deste estudo se referem a configuração subjetiva da participante em relação à sua atuação profissional à época do tempo 1 e que esta configuração possui uma relação permanente com outras configurações que aqui não foram analisadas. Nesse sentido, compreende-se que a configuração subjetiva da atuação profissional aqui apresentada não funcionava como uma unidade isolada da subjetividade de Clara, mas sim como uma unidade de análise que se relacionava com outras configurações subjetivas. Afirma-se, portanto, que no funcionamento da subjetividade não existem fronteiras entre as configurações subjetivas. Dito isto, os indicadores construídos possibilitaram perceber a existência de sentidos subjetivos relacionados à hipótese de que **a profissão de psicóloga escolar estava constituída como uma configuração subjetiva dominante na vida de Clara**, legitimando sua escolha como participante desta pesquisa.

O Tempo 2 da Pesquisa – Reflexões, Tensionamentos e Mobilizações

O desenvolvimento subjetivo não é diretamente acessível pela expressão da fala ou do comportamento. Entretanto, constantemente, os novos sentidos subjetivos produzidos frente as experiências vividas são reiteradamente reorganizados pelas configurações subjetivas que, articuladas entre si, emergem nos múltiplos espaços sociais resultando em **novos posicionamentos** frente à tais experiências e possibilitando o desenvolvimento subjetivo.

Isto posto, quando esta pesquisa criou um espaço de interlocução entre pesquisadora e participante que viabilizou um tensionamento simbólico-emocional desta última, a partir da reflexão de suas experiências profissionais pela ótica dos pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos da Teoria da Subjetividade, objetivou-se mobilizar aspectos de sua

subjetividade. Essa mobilização pode movê-la rumo a novas reflexões, compreensões e aprendizagens, enfim rumo a novos posicionamentos. Portanto, o tempo 2 aqui apresentado, caracterizou-se como uma intervenção da pesquisadora que, ao sistematizar reflexões teórico-práticas acerca do cotidiano profissional da participante, gerou tensionamentos e incômodos mobilizadores.

Tendo em vista que o desenvolvimento subjetivo não é previsível e nem diretamente acessível, neste tempo da pesquisa utilizou-se como recursos metodológicos para a construção das informações: um estudo de caso (Apêndice H), que serviu como base para reflexão em vários encontros, atividades reflexivas escritas, observação participativa, momentos de autoanálise e discussão de trechos do livro “Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando nas contribuições da leitura cultural-histórica de Mitjás Martínez e González Rey (Apêndice G).

Entende-se que uma pesquisa se constitui como um espaço sociorrelacional onde o sistema de atividades-comunicação presente em todo o momento teórico-empírico permite a construção da subjetividade da participante. Nesse sentido, o espaço sociorrelacional criado pela pesquisa intenta que a participante reflita sobre sua atuação profissional a partir dos tensionamentos feitos pela pesquisadora que podem culminar na produção de novos sentidos subjetivos. Tais sentidos subjetivos articulados com outros sentidos subjetivos produzidos em diferentes espaços da vida da participante podem viabilizar seu desenvolvimento subjetivo. Acerca do desenvolvimento da subjetividade Mitjás Martínez e González Rey (2017) afirmam:

O processo de desenvolvimento da subjetividade é complexo ... porque, uma vez que a subjetividade se constitui e se desenvolve, esta participa da configuração subjetiva dessas influências, tornando-se elemento ativo da sua própria constituição e desenvolvimento. Dessa forma, experiências e influências que adquirem potencial valor

para o desenvolvimento subjetivo são aquelas que são subjetividades, aquelas em relação às quais se geram sentidos subjetivos (p. 142).

Diante desta afirmação dos autores é possível compreender que as reflexões realizadas no espaço da pesquisa, ao tensionarem a participante, a partir, dos recursos simbólico-emocionais que ela possui em relação à sua prática podem se constituir como uma experiência inédita potencialmente favorável ao seu desenvolvimento subjetivo.

Significando os Encontros do Tempo 2

A escolha pelo termo “encontro” se deu em função de seu significado holístico. Em pesquisa realizada em alguns dicionários verifica-se que a palavra “encontro” possui diversos significados que podem ser aqui empreendidos - ato de chegar um diante do outro ou uns diante de outros; junção de pessoas ou coisas que se movem em vários sentidos ou se dirigem para o mesmo ponto; descobrir-se; opor-se; contradizer-se mutuamente; achar-se e ver-se.

Isto posto, entende-se, que fazer pesquisa nos moldes qualitativos permite esse “encontro”, pois participante e pesquisadora, ao encontrar-se uma com a outra, se engajam numa descoberta mútua que envolve oposição, contradição, movimentos em direções comuns e/ou opostas; um constante achar-se e ver-se. Por esse significado, os momentos do tempo 2 serão chamados de **encontros**.

Primeiro Encontro

O primeiro encontro realizado com Clara, no tempo 2 da pesquisa, foi proposto pela própria participante. Clara convidou a pesquisadora para acompanhar um estudo de caso que contaria com a participação da pedagoga de sua Equipe que aqui será chamada de Patrícia e de outros profissionais de ensino envolvidos no caso. Este momento possibilitou perceber que Clara queria apresentar um pouco do seu dia a dia no trabalho demonstrando seu interesse em

participar desse estudo, o que confirma que o cenário social da pesquisa já estava sendo mobilizado. Ressalta-se, que o encontro não foi gravado em áudio e nem será aqui apresentada a discussão realizada no momento. Entende-se que tal discussão não é relevante para o objetivo deste estudo e procura-se preservar o sigilo das informações, assim como a identidade de todos os envolvidos no caso, que não se configuram como participantes dessa pesquisa, a saber: a escola, os profissionais de ensino, o aluno em questão e sua família. Portanto, apresenta-se aqui apenas os desdobramentos deste momento para a pesquisa. Dito isto, durante o encontro foi possível perceber uma certa dificuldade de Clara para expressar sua opinião em momentos coletivos:

Quanto ao posicionamento da Equipe em relação ao caso em estudo foi possível perceber que a decisão foi tomada em conjunto por Clara e Patrícia. Entretanto, a explanação das ideias e a argumentação do ponto de vista da Equipe foram feitas apenas por Patrícia, uma vez que Clara **pareceu preferir não se expressar em público**. Porém, quando questionada ou argumentada pelos participantes do estudo Clara se manifestou demonstrando segurança ao falar. Em conversa posterior com Clara sobre o momento foi possível observar que, para ela **é mais seguro ter alguém para ser o porta-voz da Equipe, mas que ao deparar-se com uma situação onde sua opinião seja necessária, ela consegue exercer sua função demonstrando timidez, porém confiança** (Trecho Diário de Campo, 07/05/2018).

Esta dificuldade de Clara também apareceu em outro momento da pesquisa quando a participante foi convidada a refletir sobre sua prática profissional a partir de um instrumento que apresentou como indutor a seguinte expressão: **Eu não consigo**. Ao refletir sobre essa expressão Clara respondeu: **“falar em público (sou muito tímida)”** (Autorreflexão, 28/11/2018). Observou-se que em momentos coletivos Clara pareceu preferir não se manifestar, mesmo quando todos ansiavam por sua opinião como psicóloga da Equipe.

Entretanto, mesmo diante dessa aparente preferência, quando diretamente indagada Clara emitiu sua opinião, porém demonstrando desconforto. Esta situação alinhada aos indicadores produzidos no tempo 1 desta pesquisa, despertou o interesse da pesquisadora em relação aos posicionamentos adotados por Clara em seu espaço de atuação profissional, como psicóloga de uma Equipe. Para compreender melhor esses posicionamentos, torna-se necessário discutir outras informações produzidas no decorrer do momento teórico-empírico. Para tanto, refletiu-se aqui, sobre um encontro ocorrido na escola onde a participante trabalha. Neste encontro a pesquisadora informou a Clara que ela foi escolhida para continuar no tempo 2 da pesquisa. Diante desta informação Clara afirmou que se sentia muito importante por ter sido escolhida. No decorrer do encontro foi possível perceber uma boa relação de Clara com a direção da escola e com a pedagoga de sua Equipe, algo que pareceu ser fator de motivação para ela no trabalho. Com o objetivo de conhecer melhor a trajetória da participante dentro da Psicologia realizou-se neste encontro uma entrevista semiestruturada. Durante todo o encontro Clara demonstrou estar à vontade com o diálogo, entretanto, um fato que chamou a atenção da pesquisadora foi que a pedagoga da Equipe participou ativamente da entrevista, inclusive, respondendo algumas questões no lugar de Clara.

É importante ressaltar que a pedagoga participou o tempo todo desse momento de diálogo com Clara, inclusive respondendo à algumas questões, o que pareceu não ter incomodado a participante (Trecho Diário de Campo, 03/04/2018).

Seguindo com os encontros a pesquisadora acompanhou Clara em atividades que ela realizou em seu cotidiano na escola com o objetivo de construir mais informações acerca do posicionamento assumido pela participante frente sua atuação profissional. Em um desses encontros a seguinte informação foi construída:

Este encontro foi marcado com a finalidade de acompanhar Clara em uma atividade do seu cotidiano profissional. A participante e a pedagoga de sua Equipe ofereceram uma

formação continuada para os professores da escola. **Pude perceber que Clara ficou nos bastidores do encontro, enquanto sua pedagoga conduziu todo o momento. Poucas vezes Clara tentou fazer alguma colocação, mas quando o fez foi constantemente interrompida pela pedagoga. Entretanto, Clara pareceu não se importar de não ter a palavra em nenhum momento** (Trecho Diário de Campo, 11/04/2018).

As informações construídas demonstraram uma dificuldade de Clara de se expressar em público. Tal dificuldade foi vista em momentos coletivos acompanhados pela pesquisadora como o estudo de caso e a formação para os professores, já descritos. Entretanto, essa dificuldade também foi percebida pela pesquisadora em momentos com menos público como, por exemplo, na entrevista semiestruturada. Observou-se que Clara permitiu que a pedagoga de sua Equipe assumisse o total controle de situações onde ambas poderiam compartilhá-lo, uma vez que se trata de um trabalho realizado em equipe. Em nenhum momento Clara demonstrou apatia, desinteresse ou falta de compromisso com o trabalho, entretanto, o que se percebeu foi **uma posição de coadjuvante no trabalho desenvolvido por sua Equipe**, o que, aparentemente, não a incomodava. Tal posicionamento foi, então, visto pela pesquisadora como algo a ser explorado no curso deste estudo.

Segundo Encontro

Este encontro foi realizado durante uma reunião coletiva das Equipes para formação continuada em serviço. O momento possibilitou uma observação da participação de Clara em momentos de formação. Buscou-se um olhar sobre seu interesse pelo tema, sua inserção nas discussões e sua organização para melhor aproveitamento da formação.

Ressalta-se que acompanhar este encontro de formação para as Equipes possibilitou a pesquisadora uma inserção no cotidiano da participante e uma aproximação da realidade de formação continuada em serviço na qual ela está inserida.

Clara pareceu **tímida** em todos os espaços que a pesquisadora pode presenciar até o momento. Sempre com uma postura profissional ela se mostrou interessada no assunto da formação. Entretanto, se distraiu com facilidade, fez uso de celular, sentou mais ao canto e conversou algumas vezes com sua colega de Equipe. **Clara não fez nenhuma pergunta ao formador, mesmo parecendo que às vezes tinha vontade de fazer.** Clara foi bastante simpática com todos, mas **sempre muito quieta**. Fez questão de demonstrar interesse, mas ao mesmo tempo teve uma postura **reservada** em relação ao encontro (Trecho Diário de Campo 18/05/2018).

Observa-se que a **postura tímida e reservada** de Clara se repetiu nos diversos espaços profissionais pelos quais ela circulou evidenciando processos e formações de sua subjetividade. No encontro do estudo de caso, assim como nesse encontro de formação para as Equipes, Clara manteve-se quieta e sua presença foi quase imperceptível. Sua timidez revelou-se quando ela observou os lugares disponíveis no auditório e escolheu sentar-se ao lado de quem já possuía alguma afinidade. Outro momento que apresentou essa timidez foi quando mesmo parecendo se interessar pelo tema da formação e por vezes sua postura corporal e expressão facial demonstrarem que ela tinha algo a dizer ela procurou mexer no celular ou se distrair conversando esporadicamente com a pessoa que estava ao seu lado. Tal observação, alinhada às informações anteriores, direcionou ainda mais a atenção da pesquisadora para a compreensão dos posicionamentos assumidos por Clara em sua atuação como psicóloga escolar.

Terceiro Encontro

O encontro realizado configurou-se como uma dinâmica conversacional entre a pesquisadora e Clara acerca de um caso que ela tem acompanhado em seu cotidiano na escola.

O encontro foi programado para discussão de um caso previamente escolhido pela participante. O objetivo do momento foi proporcionar um espaço de interlocução entre a pesquisadora e a participante que possibilitasse a troca de experiências num movimento de escuta e acolhida. A pesquisadora deixou a participante à vontade para escolher um caso que lhe trouxesse mais angústias, dúvidas ou inquietações. Este encontro não contou com a participação da pedagoga Patrícia que compõe a Equipe com Clara, pois esta desenvolvia outra atividade no momento. Para o encontro a pesquisadora utilizou sua concepção epistemológica e seu conhecimento sobre a Teoria da Subjetividade para embasar a discussão (Trecho Diário de Campo, 25/05/2018).

A dinâmica conversacional

Caso do aluno André

André tem 15 anos e seu diagnóstico é de Síndrome de Down. Por anos ele foi aluno do CEE, mas também frequentou a inclusão, no ensino regular, durante 7 anos. Segundo Clara seu retorno para o CEE se deu por questões comportamentais. O que mais impactou Clara ao receber André de volta ao ensino especial foram as informações sobre seu desenvolvimento no decorrer dos anos. Para elas, comparando-se o relatório de 7 anos atrás com o atual, André não conseguiu nenhum avanço em termos comportamentais ou pedagógicos. Notoriamente Clara se incomodou com essa aparente estagnação de André revelando, inclusive, que acreditava que o aluno havia regredido em termos comportamentais, pois continuamente ele necessitava de contenção (ato de impedir que o aluno se machuque ou machuque a outros por meio de sua imobilização física sempre com o objetivo de preservar a segurança do aluno e dos demais presentes) o que para a participante foge da real função da escola.

Ao perceber que André estava mais agressivo e que seu humor se alterava frequentemente Clara buscou informações sobre como a medicação do aluno estava sendo ministrada. Nessa busca por informações Clara e Patrícia visitaram o CAPSI¹⁴ onde o aluno tinha atendimento para conhecer o tratamento medicamentoso prescrito, assim como as demais intervenções propostas. Ainda no intento de compreender o que estava sendo feito por André Clara conversou com o pai do aluno. Nesta conversa ela percebeu que a família estava tendo dificuldades para lidar com os comportamentos agressivos do filho. Clara relatou que a família não estava dando a devida importância ao uso correto da medicação. Foi possível perceber uma grande preocupação de Clara no que se refere ao aumento da agressividade e ao desenvolvimento do aluno ao longo dos anos frequentando a inclusão:

Pesquisadora: Pensando no desenvolvimento do André, você fala mais sobre a questão da agressividade. Por quê?

Clara: **Questões comportamentais** estavam presentes de uma forma mais branda e **agora estão mais visíveis**. Essa questão da agressividade impede os professores de desenvolverem outras atividades com ele.

Pesquisadora: O que diz o relatório da época em que ele estava aqui? Vocês conseguiram fazer alguma avaliação do momento atual?

Clara: **Ficamos mais preocupadas com a questão da linguagem, pois o vocabulário dele não aumentou**. Ele passou sete anos na inclusão e não avançou. Em 2009 ao sair do CEE seu relatório dizia: “Vocabulário restrito, emite palavras soltas com o auxílio de gestos, dificuldade de entender comando simples, mostra-se muitas vezes alheio, não

¹⁴ CapsI – Os Centro de Atenção Psicossocial Infantil são pontos de atenção estratégicos da Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Trata-se de um serviço de saúde de caráter aberto e comunitário, constituído por equipe multiprofissional, que atua sobre a ótica interdisciplinar e realiza, prioritariamente, atendimento às pessoas com sofrimento ou transtorno mental. Esse atendimento inclui as pessoas com necessidades decorrentes do uso de álcool e outras drogas, em sua área territorial, seja em situação de crise ou nos processos de reabilitação psicossocial. Realiza atendimento a crianças e adolescentes com transtornos mentais graves e persistentes, inclusive pelo uso de substâncias psicoativas; atende cidades e/ou regiões com, pelo menos, 70 mil habitantes (Secretária de Saúde do Distrito Federal, 2018).

demonstra interesse em realizar atividades pedagógicas, não interage com outras crianças, precisa de mediação para realizar todas as atividades sociais, não busca auxílio quando sente dor, não expressa sentimento de alegria”. Por isso, a antiga Equipe encaminhou para a inclusão para que ele tivesse acesso a modelos mais adequados. Ele foi para uma classe de inclusão e o relatório que veio sete anos depois diz: “Dificuldade em seguir regras e orientações, resiste em interagir com os pares, bate, empurra, cospe nos colegas e professores, se despi em sala e se masturba na frente dos colegas” (TDC2, 25/05/2018).

É perceptível que o relatório pedagógico do aluno ao retornar para o CEE suscitou várias questões em Clara. Duas dessas questões são, a agressividade e a masturbação, como comportamentos fora de controle. Compreende-se que a principal intenção de Clara na conversa com o pai do aluno foi encontrar elementos na família que justificassem tais comportamentos. Frente a isso a pesquisadora questionou Clara buscando gerar um momento de reflexão sobre as temáticas que envolvem o caso do aluno André.

Pesquisadora: Tem uma coisa que me chamou atenção. Quando você fala sobre o comportamento de masturbação em sala eu penso que ele é uma **pessoa em desenvolvimento**. Eu não sei qual é a visão do CEE, mas em alguns casos de crianças especiais que eu acompanhei na inclusão, o professor e a escola tinham a visão de que em decorrência da deficiência a criança não se desenvolve como ser humano. Eu compreendo que ele está na fase de adaltecerc. Como isso é trabalhado?

Clara: Vimos que o pai percebe esses momentos de masturbação, mas não faz nada. Já a mãe demonstra desconhecer a questão afirmando que ele é uma criança e não faz isso. Mas, fisiologicamente ele é um garoto de 17 anos.

Pesquisadora: Vocês percebem que ele está sentindo o que normalmente se sente na adolescência. Imaginam a confusão na cabeça dele? Que **sentidos subjetivos** vocês

acham que ele está produzindo em relação ao desenvolvimento do próprio corpo? (TDC2, 25/05/2018).

No curso do diálogo a pesquisadora esclareceu que não é, necessariamente, a deficiência em si que impede André de acompanhar seu próprio desenvolvimento fisiológico, mas, principalmente, as relações socialmente estabelecidas com ele a partir de sua deficiência que impedem a família de trabalhar essa questão como trabalhariam com uma criança sem deficiência. A pesquisadora apontou que Vygotsky, em sua reflexão sobre a defectologia, entende que existe um efeito social gerado pela maneira como a deficiência é vista e para isso ele dá o nome de defeito secundário. Quanto a isso a pesquisadora questionou:

Pesquisadora: **Será que alguma vez foi dada à oportunidade de falar sobre sexualidade com André?** Porque, às vezes, **a família pensa em não falar sobre o assunto**, uma vez que para ela a deficiência impede o indivíduo de compreender. **Isso impede esse aluno de receber uma educação realmente inclusiva e de tornar-se sujeito em sua própria história** (TDC2, 25/05/2018).

Esse momento da dinâmica conversacional possibilitou uma compreensão acerca das concepções de Clara sobre as questões da aprendizagem e do desenvolvimento. Essas concepções se apresentam no seguinte trecho de sua fala:

Clara: Eu entendo, **mas o que eu penso é que se a gente sentar e conversar, realmente ele não vai entender**. Se conversarmos com ele igual com outras crianças, ele vai associar esse comportamento errado. Por exemplo: Teve um pai que ensinou que o filho poderia se masturbar no quarto dele, só que ele praticava em qualquer quarto e em qualquer cama o que causou constrangimentos para a família. Logo, se iniciou a medicação para inibir a libido. Porém, mesmo assim ele tem o comportamento de se masturbar mesmo não tendo a libido. **Por isso que pensamos em não conversar**. O pai disse que vai procurar o medicamento para a inibição da libido (TDC2, 25/05/2018).

Nota-se, a partir deste trecho, uma **concepção contraditória de Clara sobre os fundamentos da educação inclusiva**, pois sua postura é de quem não acredita que haja uma maneira de trabalhar a questão da sexualidade com André por medo de que ele compreenda errado. A partir disso, não se oferece ao aluno a oportunidade de trabalhar sua sexualidade dentro de suas próprias limitações o que demonstra que para Clara nem tudo gira em torno dos pressupostos da inclusão. Diante disso, ressalta-se que a subjetividade não é algo definido pela linearidade, constância e rigidez, mas que se dá na contradição, na ruptura e na sinuosidade sempre de forma complexa a multideterminada.

Seguindo com as reflexões, no decorrer do encontro a pesquisadora foi pontuando a questão da libido de André, assim como de seu desenvolvimento. Entretanto, percebeu-se uma resistência de Clara em seguir por esse caminho:

Clara: O André não explora o celular, não dá função. **É um indivíduo com síndrome bem comprometida.** Ele não explora nenhum objeto com função. Ele não toma nem água se alguém não der pra (sic) ele.

Pesquisadora: Vocês acham que o trabalho com ele deve voltar para o zero?

Clara: **Todo ano é um começo do zero com esses meninos.** Sabemos de onde eles partiram, porém não conseguimos avançar e voltamos para o zero. Por conta das férias quando eles voltam se perde muita coisa. Trabalhamos o ano inteiro para o aluno aprender a pegar um copo sozinho, mas em casa a família não segue as orientações e quando ele retorna já não consegue fazer a mesma coisa (TDC2, 25/05/2018).

Ao perceber essa resistência de Clara em abordar o assunto da sexualidade de André a pesquisadora mudou o foco da discussão para a família do aluno com o objetivo de manter o espaço de interlocução, como apresentado no trecho abaixo:

Pesquisadora: **Como é a família do André?** Vocês sabem por que ela tem dificuldade de seguir os encaminhamentos e orientações?

Clara: Então, ele voltou agora, mas no passado ele começou a ter crises convulsivas e a família começou a dar a medicação. Os dois primeiros dias foram complicados por questões de agressividade, mas com o tempo ele foi ficando tranquilo. Com a medicação ele melhorou, mas depois a família cortou. **A família não dá muita importância para o uso da medicação.** (TDC2, 25/05/2018).

Neste trecho, percebe-se que Clara de alguma maneira justificou o comportamento de André a partir da ação dos pais apontando uma relação de causa e efeito entre o comportamento e o uso da medicação. Assim, ao deparar-se com mais uma concepção acerca dos fenômenos que envolvem o processo de escolarização, a pesquisadora inseriu uma reflexão sobre como é possível olhar tais fenômenos pela perspectiva da complexidade, da não linearidade e da não relação de causa e efeito procurando desconstruir a visão de que há culpados no surgimento do fracasso escolar.

Pesquisadora: **Tem indícios de que essa família foi acolhida na outra escola?** Porque tem famílias que a gente tem que pegar pela mão e acolher. Eu me incomodo quando uma família **parece não se importar com o próprio filho.** Tem algo que não está sendo dito e que precisa ser analisado. É aí que está a questão de tentar compreender que **sentidos subjetivos** estão sendo produzidos nesse contexto em relação a esse filho e todo esse processo de escolarização (TDC2, 25/05/2018).

Nesse momento, notoriamente Clara mudou a direção de seu discurso a partir da problematização feita pela pesquisadora:

Clara: Eu sempre falo que a família, por algum motivo, por trás do “eu não me importo”, tem um “eu não dou conta”. Acaba que às vezes a escola chama tanto a família para cobrar e criticar que a família acaba não vindo à escola. A escola é o grande terror da família. **Percebemos pela fala do pai que eles realmente não estão dando conta** (TDC2, 25/05/2018).

A partir dessa fala a pesquisadora percebeu uma abertura da participante para discutir as questões da relação família-escola, desta forma inseriu uma reflexão que tentou mobilizar a participante a pensar mais além:

Pesquisadora: O ambiente familiar tem um peso muito forte na nossa produção de sentidos subjetivos. Trabalhei uma vez em um caso que toda semana a escola tinha muitas reclamações sobre um aluno. Na escola falavam dele de uma forma tão dura e tão pesada que me incomodava. Se eu me incomodava em ouvir aquilo, imagina a mãe?! Um dia quando eu cheguei a escola estava um caos porque a mãe foi lá para agredir a professora. Como mediadora tentei entender os dois lados, olhando mais de fora. Em resumo, a professora estava cansada, pois a muito tempo a criança vinha subindo nas carteiras, se pendurando nos armários e machucando os colegas. A professora julgava que a família não estava fazendo nada para ajudar a escola. A mãe, por sua vez não respondia aos chamados da escola para conversar. Um dia eu chamei a mãe para a escola e mais uma vez ela não veio. Foi aí que eu resolvi aproveitar a festa junina da escola para me aproximar dessa mãe. Intencionalmente eu aproveitei um momento de apresentação do filho dela para iniciar um diálogo com aquela mãe sobre como seu filho era maravilhoso e inteligente. Eu disse a ela que havia observado a criança antes e percebido que em vários momentos ele fazia as tarefas muito rápido e ficava com bastante tempo ocioso que lhe permitia aprontar. Entretanto, ele era uma ótima criança. No fim da conversa pedi para que a mãe falasse as qualidades que ela observava no filho e para minha surpresa ela não conseguiu me falar nenhuma. Percebi que aquela mãe estava tão massacrada pela escola que ela não via qualidades no próprio filho. Meu objetivo ao fazer essa abordagem era conquistar a mãe. Daí em diante, ela conseguiu dialogar comigo. O ponto central daquele caso era que a mãe estava grávida, tinha um bebê de colo e tratava o outro filho (nosso aluno) como bebê também. Essa mulher não

queria ter filhos, mas já estava no terceiro. Percebi um sentimento de rejeição dela pelas crianças, mas que ela tentava compensar isso fazendo exatamente tudo o que eles queriam. O marido cobrava muito dela que fazia com que ela se sentisse ainda mais pressionada, por ele e também pela escola. Demorou muito até entendermos essa dinâmica, mas foi preciso enxergar a complexidade do problema para tentar ajudar (TDC2, 25/05/2018).

A narrativa da pesquisadora sobre o caso sensibilizou Clara quanto à sua própria atuação, isso tornou-se perceptível em seu discurso:

Pesquisadora: Clara você acha que essa aproximação com a família do André pode ser um bom caminho para vocês?

Clara: É o que a gente está tentando né? **Trazer um pouco a família, não para questionar, mas para ajudar.** Sempre a via é primeiro pela conquista. Mas, além do pai, temos que **conquistar o professor.** Às vezes o professor precisa do **reconhecimento do pai** e não tem, às vezes o professor passa mais tempo com o aluno do que o próprio pai (TDC2, 25/05/2018).

Nota-se, que a dinâmica conversacional desenvolvida neste encontro possibilitou que a pesquisadora introduzisse alguns tensionamentos quanto ao papel do psicólogo como um agente de mudança dentro do contexto escolar. Foi a partir desse tensionamento que Clara sinalizou uma mudança na direção de seus pensamentos acerca de sua função na escola.

Clara: São muitos sentimentos. Às vezes o pai não vê potencial no filho e acaba não vendo na escola também e **é nosso papel trabalhar essas questões.**

Pesquisadora: Como você se sente em relação ao caso do André?

Clara: Acho que me sinto **desafiada a buscar outras formas de visualizar,** outro entendimento porque às vezes a gente se acomoda (TDC2, 25/05/2018).

Neste momento do encontro a pesquisadora conduziu a participante a se perceber no processo de acompanhamento desse caso. É perceptível que o tensionamento gerado nesse espaço de interlocução criado pela pesquisa serviu de propulsão para Clara, uma vez que em seu relato ela afirmou que se sentia desafiada.

Segue-se o encontro e a pesquisadora foi introduzindo novas reflexões e gerando novos tensionamentos:

Pesquisadora: A gente percebe que em todos os casos de queixa escolar existem três níveis para serem trabalhados: escola, família e aluno. Mas, para mim existe um outro pilar que também precisa ser visto, a Equipe. Sabemos que no nível da família o trabalho é cansativo porque a gente tem que conquistar todos os dias. É preciso **tentar de alguma forma entender como aquela família está subjetivando a escola**. Então, eu sempre penso em dinâmicas que mobilizem os pais. Uma vez eu usei o filme “Como Estrelas na Terra” que teve um impacto legal no trabalho com os pais. Quando a gente se põe ao lado dos pais, eles se abrem e isso possibilita que a gente entenda o que eles estão sentindo. Clara como você vê isso?

Clara: No caso do André, por exemplo, sua gravidez foi indesejada. Sua mãe tinha acabado de fazer uma redução de estômago e engordou por causa da gestação. **Isso é uma coisa que se deve considerar no meio disso tudo**.

Pesquisadora: Por que você acha importante considerar isso?

Clara: Porque acho difícil trabalhar com o André se eu não souber o que acontece lá na casa dele. Por isso, que a gente sempre chama os pais para conversar (TDC2, 25/05/2018).

Esse trecho da dinâmica conversacional apresenta algo inédito na fala de Clara, pois aqui sua intenção na conversa com os pais girou e tornou de compreender a complexidade do

caso a partir de informações sobre o contexto familiar e não apenas de procurar elementos que justificassem o comportamento agressivo do aluno na escola.

Quando percebeu que Clara fez um giro em sua forma de olhar para o caso, a pesquisadora voltou a introduzir a discussão sobre a questão da sexualidade do aluno:

Pesquisadora: E esse medicamento para cortar a libido do André? Eu fico pensando como isso é desumano. Tirar o prazer que a pessoa tem, ou seja, ele não pode sentir porque ele não é um ser humano. Vejo que tentar eliminar esse problema usando outras formas vai demorar e vai dar trabalho, então se usa a medicação para cortar. Quando você me falou desse medicamento eu fiquei angustiada porque a gente se põe no lugar. É o corpo dele, mas ele não tem direito. E a gente não entende o motivo da agressividade? Você falou que o André tem irmãos que têm medo dele. Então, imagina como ele se sente nessa casa, nessa família, nessa escola?

Clara: Acho que todas essas coisas precisam ser pensadas e vistas (TDC2, 25/05/2018).

O grande salto qualitativo que esse encontro possibilitou está na riqueza dos momentos que tensionaram a participante a partir das experiências vividas por ela em seu cotidiano profissional. O caso do aluno André aqui discutido revelou a importância de uma reflexão teórica alinhada à essas experiências. Ao discutir a relação entre deficiência e desenvolvimento, o acolhimento das famílias, o olhar sensível para as necessidades de cada aluno e a complexidade de cada caso ampliou-se o olhar para além da deficiência do aluno e refletiu-se sobre os sentidos subjetivos produzidos no processo de escolarização. Ao estabelecer uma autorreflexão constante da participante sobre sua atuação diária os encontros da pesquisa se configuraram como momentos mobilizadores que suscitaram novas aprendizagens e novos posicionamentos.

A cada relato sobre o caso, ao mesmo tempo em que a participante apresentou suas concepções, pré-conceitos, amarras, angustias e pontos de vista ela também ansiou por novas

ideias que pudessem auxiliá-la em sua jornada diária e atenta às reflexões ela foi assumindo um lugar de autoanálise, algo que ficará ainda mais evidente no decorrer dos próximos encontros.

A intenção deste encontro não foi a de ensinar à participante um passo a passo que pudesse ser reproduzido tal qual uma receita, nem muito menos criar alternativas de ação que se esgotassem em si mesmas. Ao contrário, os exemplos dados pela pesquisadora serviram como ponto de partida para que a participante pudesse pensar em novas possibilidades, novos rumos e novas ações no intuito de gerar desconforto, incomodá-la e movimentá-la para além do que já está dado. No curso do encontro a pesquisadora gerou recursos para a provocação e a reflexão da participante sempre à luz dos conceitos da Teoria da Subjetividade. Esse movimento não tentou apresentar os conceitos dessa teoria seguindo um modelo de transmissão de conhecimento, mas de forma interativa e criativa incorporá-los nas reflexões realizadas.

Essa não conceituação, mas apenas inserção dos conceitos no decorrer do diálogo teve por objetivo instigar a participante a buscar uma alusão desses conceitos de maneira autônoma. Intentou-se não apresentar a Teoria da Subjetividade como um dogma a ser seguido, mas como um modo de olhar os fenômenos e suas complexidades.

Quarto Encontro

Este encontro teve como objetivo realizar uma reflexão sobre o compromisso social da psicologia de modo a construir com a participante informações acerca dos posicionamentos assumidos por ela como psicóloga escolar. Para o encontro a pesquisadora solicitou que a participante realizasse uma leitura prévia da introdução do livro utilizado como base para as discussões desta pesquisa “ Psicologia, Educação e Aprendizagem: avançando na construção da leitura cultural-histórica” material já referenciado neste trabalho.

O encontro objetivou introduzir um diálogo reflexivo sobre o compromisso social da Psicologia de modo a compreender como a participante entende seu papel de psicóloga escolar, como vivencia isso em seu cotidiano e como se percebe diante desse compromisso, indicadores de sentidos subjetivos associados à sua experiência profissional (Trecho Diário de Campo, 30/05/2018).

A dinâmica conversacional

Pesquisadora: Vamos falar sobre esse capítulo de introdução do livro “Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica”. Esse capítulo fala sobre o compromisso social da Psicologia. O que você gostaria de comentar sobre ele?

Clara: O que eu entendi é que o capítulo fala sobre o compromisso social **dos psicólogos** (TDC, 30/05/2018).

O início do diálogo com Clara possibilitou perceber uma certa dificuldade da participante de se incluir na reflexão sobre o compromisso social do psicólogo. Frente a isso, a pesquisadora puxou a reflexão para a realidade que ambas compartilham.

Pesquisadora: Os autores trazem essa reflexão sobre o compromisso social dentro da Psicologia Escolar justamente porque para eles a educação é a via de acesso direto ao social. Então, essa reflexão do compromisso **que nós como psicólogas escolares temos** com o social e com as mudanças, é feita a partir de uma crítica sobre os fenômenos sociais, políticos e econômicos. A grande questão é: **Como nós psicólogos podemos atuar a partir desse compromisso social?**

Clara: O capítulo fala sobre estratégias de ações práticas para você lidar com a aprendizagem e com as transformações dos processos educativos. **Lendo esse texto eu pensei sobre essa questão das transformações dos processos educacionais e das**

práticas. Eu fiquei pensando nas práticas dentro da minha realidade onde, por exemplo, no conselho de classe se fala sobre os alunos como se não fossem seres humanos. Isso me fez pensar sobre o que a gente pode fazer para tentar mudar essa visão, para mostrar que são seres humanos.

Pesquisadora: É preciso pensar que os nossos alunos estão imersos em um contexto anterior ao da escola. Nesse livro os autores trazem uma reflexão sobre **a nossa postura** ao olhar para uma dificuldade que se apresenta na escola. Para eles é preciso olhar para o que está além da escola, algo que se refere também a outros espaços pelos quais o aluno transita.

Clara: Exatamente. Eu penso assim também. É tão difícil fazer com que o professor entenda isso. É muito difícil para o professor entender que para o menino aprender a ler e escrever é importante, mas que para ele aprender a amarrar o cadarço e algo também muito importante. A gente tem dificuldade de fazer com que o professor entenda que isso também é aprendizagem. Não é a aprendizagem formal, mas é o que ele precisa. **Às vezes o menino está na escola há 10 ou 15 anos e ainda não faz nada disso** (TDC3, 30/05/2018).

A dinâmica conversacional acima evidencia que Clara passou a assumir um posicionamento diferente daquele que havia apresentado nos encontros precedentes. No início das reflexões sobre o caso do aluno André, Clara direcionava seu olhar para comportamentos agressivos e inadequados como parte principal do aluno. Já neste encontro o que se percebeu foi uma mudança no direcionamento desse olhar que passa a incidir de alguma forma sobre o aluno e suas necessidades, considerando por exemplo a aprendizagem informal como algo de extrema relevância. Observa-se que a leitura do material de apoio para a realização desse encontro e também as provocações da pesquisadora, colocam Clara em conflito, mobilizando-

a a refletir sobre questões já naturalizadas. Surgem, então, inquietações que possibilitam que Clara comece a refletir sobre os fenômenos escolares a partir de uma nova perspectiva.

Pesquisadora: Vocês já viram em algum momento da experiência de vocês um professor que valorizou o ato de amarrar o cadarço considerando-o como aprendizagem? Porque quando essa criança aprende a amarrar o sapato, ela retorna com isso para o contexto da casa e afeta a família de alguma maneira, pois tem um significado. Existe uma **produção de sentido** desses pais em relação à essa nova aprendizagem porque a criança não fazia algo que passa a fazer. Eu vejo que às vezes falta essa ligação entre o que é significativo para a família e o que acontece na escola. Porque os pais ficam contentes quando o filho aprende algo formal como ler e escrever e isso chega para o professor. Isso se torna cultural, pois existem questões subjetivas que perpassam o espaço da escola. O fato do professor valorizar a aprendizagem formal tem relação com o valor que os pais também atribuem à essa aprendizagem, ou seja, é o valor do trabalho do professor. Em linhas gerais com os outros tipos de aprendizagem isso não acontece.

Clara: Acontece também que os pais demoram para dar esse retorno de que essa aprendizagem “não formal” foi significativa para eles. Às vezes só o professor do ano seguinte é que percebe o valor disso, ou seja, o professor passa o ano inteiro fazendo e não vê o resultado do que faz. Com isso, a gente foi vendo muitos professores desmotivados, sem conseguir ver os avanços dos seus trabalhos e as famílias muito desgastadas. **Por isso tentamos resgatar as entrevistas com os pais. Pedimos para o professor chamar o pai e conversar para saber o que tem acontecido em casa, as expectativas em relação à escola, ao professor, o que esperam que o aluno aprenda e o que podem fazer juntos.** Com isso muita coisa começou a mudar, pois os professores começaram a perceber que tinham alunos fazendo muita coisa em casa, mas não faziam na escola porque acreditavam que não podiam fazer. **Isso mudou a visão**

da escola sobre a família e vice-versa. A gente começou a perceber que os professores começaram a mudar a visão. **E é isso que nós estamos falando do compromisso do psicólogo de tentar, por meio de algumas ações, transformar um pouquinho os processos** (TDC3, 30/05/2018).

Vê-se, que o tema do compromisso social do psicólogo gerou reflexões em Clara quanto ao seu modo de atuação. Ela não apenas passou a perceber coisas que já fazia em seu cotidiano com esse compromisso de transformar práticas escolares e realidades, mas também assumiu um novo posicionamento e uma nova forma de olhar a relação família/escola, por exemplo.

Pesquisadora: Com o caso do André isso já aconteceu?

Clara: No caso do André ele está sem vir para a escola. Tentamos intervir, mas ele ainda não veio.

Pesquisadora: Eu fiquei curiosa com uma coisa em relação a esse caso. Vocês perguntaram para essa professora qual é o sentimento dela em relação à essa situação? (TDC3, 30/05/2018).

Diante do questionamento da pesquisadora sobre a professora do aluno André, Clara afirmou já ter conversado com a professora sobre como ela se sente. Segundo ela a professora não tem bons sentimentos em relação ao aluno, pois se sente desmotivada e isso de alguma forma é sentido pelo aluno.

A pesquisadora introduziu, então, uma fala sobre como o psicólogo pode atuar frente à essa produção de sentidos de todos os envolvidos nesse processo de escolarização: o professor, a família e o próprio aluno. Com o objetivo de ampliar a discussão e possibilitar reflexões em várias direções, a pesquisadora foi inserindo algumas perguntas no diálogo com Clara:

Pesquisadora: Como é o suporte que vocês recebem da equipe gestora da escola em relação à casos como esse do André?

Clara: A direção pediu para a gente conversar com a professora, mas não é nossa função fazer isso (TDC3, 30/05/2018).

Nesse momento a pesquisadora atenta à fala da participante tentou compreender os sentimentos e as emoções dela em relação ao caso, exatamente como foi sugerido que se faça com a professora do André na sequência de diálogo a seguir:

Pesquisadora: Como você se sente tendo essa responsabilidade transferida só para você?

Clara: Eu fico irritada porque a gente tenta muito, mas não chega em lugar nenhum.

Pesquisadora: No momento em que vocês perguntaram como ela se sentia em relação à turma essa professora desabou. Existiu um processo de acolhimento dela ou foi só uma escuta?

Clara: Foi só uma escuta porque foi no conselho de classe e a professora colocou toda a culpa na família e disse que a gente não fez nada. **Nós falamos que fizemos tudo o que tinha para ser feito. Encaminhamos para todos os lugares, fomos ao CapsI, mas a gente não pode pegar pela mão e obrigar a família a ir aos atendimentos, dar a medicação. Não é nossa função** (TDC3, 30/05/2018).

É possível, perceber nesse momento da fala de Clara sua **crença sobre as reais funções do psicólogo escolar fundamentada na visão tradicional de um profissional que olha o fenômeno, identifica os problemas e encaminha** para que outros profissionais os resolvam, o que contradiz sua fala sobre o compromisso social do psicólogo como aquele que “por meio de algumas ações, transforma um pouquinho os processos” (TDC3, 30/05/2018). O seguinte trecho do diário de campo da pesquisadora sobre suas impressões deste encontro corrobora essa afirmação:

Percebi uma insegurança na visão dicotômica entre atuação tradicional e atuação emergente. Para a participante ir muito além dos encaminhamentos e tentar de alguma

forma mergulhar nas especificidades do caso é trabalho do psicólogo clínico, crença essa que imobiliza suas ações. Observei que a participante, algumas vezes, não tinha clareza das suas reais atribuições como psicóloga escolar (Trecho Diário de Campo, 30/05/2018).

O diálogo seguiu com a pesquisadora tensionando Clara a partir de três problematizações diferentes:

Pesquisadora: Você percebe que com crianças especiais é muito forte essa questão das dificuldades que a família tem em acreditar no processo de aprendizagem dos filhos.

Clara: Com os pais de crianças especiais existe uma questão do ideal de filho que foi quebrado. Quando acontece uma gravidez já existe um ideal de filho que é quebrado quando nasce uma criança especial. É um luto que tem que se viver.

Pesquisadora: Uma questão que eu percebi que é muito comum com alunos especiais é a coisa da medicação que, geralmente, não é valorizada e isso acaba reverberando no espaço da escola. Seria interessante tentar trazer os pais do André para entender como eles estão sentindo esse processo, **o que eles pensam sobre a medicação, como estão subjetivando isso?** (TDC3, 30/05/2018).

Diante do questionamento, Clara relatou uma conversa que teve com uma professora da escola onde ela trabalha que tem um filho com deficiência visual. A partir dessa conversa Clara percebeu que, geralmente, a questão não é que os pais nunca querem ir à escola, mas que muitas vezes eles são chamados para serem massacrados. São apontados os erros, as falhas, as dificuldades e mais nada sobre seus filhos. **O relato da colega** sobre como ela se sentia cada vez que era chamada na escola do filho fez com que Clara refletisse sobre seu atendimento aos pais numa demonstração de que **são vários os espaços sociais que possibilitam a emergência de novos sentidos subjetivos.**

Clara: Aí eu parei para pensar, não é que isso é verdade? A gente chama a família, mas a gente não sabe o que eles estão passando, a gente não ouve o que eles acham da nossa orientação.

Pesquisadora: Para mim a teoria da subjetividade traz essa compreensão de que **nada é como se apresenta**. E para a gente tentar elucidar essas questões não existe uma receita ou um passo a passo porque cada um é um processo. Por exemplo, com algumas famílias você consegue chegar no cerne dessa questão da medicação mais rápido, outras você vai precisar percorrer um caminho mais longo (TDC3, 30/05/2018).

Diante dessa **abertura da participante para refletir sobre as próprias práticas** a pesquisadora inseriu mais uma questão no diálogo:

Pesquisadora: Vamos imaginar, por exemplo, como deve ser difícil para um professor lidar com um aluno em convulsão, imagina o medo que isso dá. É assustador estar com uma criança que pode entrar em convulsão a qualquer momento e pode, inclusive, não voltar. A delicadeza da situação que é lidar com o filho do outro, mesmo você já trabalhando com isso há muito tempo. O que você acha disso? Em algum momento foi oferecido à essa professora uma escuta individual para entender quais são seus medos, angustias e ir além das coisas que ela deu conta de falar no coletivo?

Clara: Ainda não fizemos isso. Já conversamos com ela sobre o André, mas nunca sobre como ela se sente.

Pesquisadora: Como esse caso faz você pensar sobre o compromisso social que você possui como psicóloga escolar?

Clara: Eu acho que o meu compromisso como psicóloga escolar é justamente, na realidade em que eu estou, **tentar transformar a visão da família e do professor sobre aquele aluno para que possam ver que ele tem potencial**, pode não ser o potencial que esperam, mas ele tem algo a oferecer. É tentar fazer com que descubram

o que ele pode fazer, pelo menos é uma coisa que tem me incomodado muito e que eu tenho tentado fazer (TDC3, 30/05/2018).

Observa-se que a visão do compromisso social que Clara acredita ter se ancora na forma como sua profissão está configurada subjetivamente, ou seja, no seu **compromisso com o outro**. Entretanto, são as reflexões e os tensionamentos gerados no espaço de interlocução da pesquisa que potencializam esse seu compromisso para com a realidade em que atua.

Pesquisadora: A Teoria da Subjetividade mudou muito meu olhar, eu comecei a ver as coisas por um outro ângulo. Comecei a parar e pensar além para tentar ver outras possibilidades. Eu comecei a entender que a teoria não traz uma receita, mas ela traz para a gente um modo de reflexão, um modo de enxergar os fenômenos que nos ajuda a abrir a nossa mente e a enxergar coisas que antes estavam obscuras. Você acha que as nossas experiências no cotidiano da escola atreladas ao nosso estudo constante são um diferencial? (TDC3, 30/05/2018).

O relato da pesquisadora sobre como a Teoria da Subjetividade foi importante para sua atuação foi algo totalmente espontâneo sem nenhuma intencionalidade, mas o que se percebeu foi que a participante se contagiou com tal relato por também se identificar com o modo como a teoria se apresenta.

Clara: Eu também acho isso. Quando eu fiz psicologia da saúde com uma professora que era dessa linha da Teoria da Subjetividade eu não entendia nada do que ela falava, **mas hoje em dia eu entendo.**

Pesquisadora: **O que mudou?** Por que você acha que agora entende?

Clara: **Acho que tem a ver com a forma como estamos discutindo ela.** Pensar as coisas que fazemos na escola sempre por esse outro ângulo que a teoria traz me ajuda quando leio um conceito (TDC3, 30/05/2018).

O grau de reflexão alcançado pela participante nesse diálogo demonstra a relevância do encontro que objetivou discutir os conceitos da Teoria da Subjetividade permeados por uma reflexão sobre as ações cotidianas sempre à luz do que a teoria apresenta como caminho. O tensionamento sobre o compromisso social que o psicólogo escolar possui foi apresentado como via de comunicação que possibilitasse a expressão das formações subjetivas que Clara produz em suas práticas. Fica evidente, que os tensionamentos gerados no encontro serviram como propulsores para novas reflexões e novos olhares de Clara sobre a própria atuação.

As Férias da Participante

Durante as férias do calendário escolar da SEEDF a participante da pesquisa foi desafiada a fazer uma leitura do livro escolhido pela pesquisadora como base para reflexão sobre a Teoria da Subjetividade, já referenciado neste trabalho. Um trecho do diário de campo da pesquisadora explicita as informações construídas com essa atividade.

Percebe-se, que Clara é uma participante que demonstra muito interesse pela pesquisa, pois está sempre disposta aos encontros, confirmando-os com antecedência e fazendo questão de não desmarcar nenhum deles. Entretanto, no que se refere à leitura do livro, Clara não demonstra tanto interesse, mas sim uma desmotivação e um cansaço que a impedem de ler o material proposto. Mesmo assim, ela está sempre disposta aos diálogos com a pesquisadora o que demonstra seu interesse pela Teoria da Subjetividade e pela pesquisa. Clara parece estar desgastada com o trabalho, por isso nos encontros seguintes a pesquisadora tenta mostrar o quanto a teoria pode ser útil em casos como o do aluno André, que anteriormente, ela apresentou como um dos mais difíceis em sua rotina de trabalho (Trecho Diário de Campo, 20/07/2018).

Quinto Encontro

Este encontro configurou-se como um momento de diálogo acerca da Teoria da Subjetividade e seus desdobramentos no cotidiano profissional. Para o encontro a pesquisadora contou com a participação da professora doutora Maristela Rossato, sua orientadora de mestrado.

O objetivo principal do encontro foi proporcionar à participante mais um espaço de interlocução sobre a Teoria da Subjetividade que lhe permitisse um trânsito reflexivo diante de seu cotidiano profissional. Buscou-se tensionar Clara e ampliar seus espaços sociorrelacionais de comunicação acerca da teoria com a presença de alguém que tem amplo conhecimento sobre.

Iniciou-se o encontro com uma discussão sobre a amplitude que a Teoria da Subjetividade possui frente aos problemas de aprendizagem e como possibilita um olhar qualitativamente diferente sobre a complexidade dos fenômenos. A professora Maristela foi ao longo da discussão apresentando alguns conceitos dessa teoria de modo a torná-los mais evidentes. As categorias de sujeito, sentidos subjetivos, configuração subjetiva e a questão da dinâmica simbólico-emocional foram apresentadas numa discussão sobre toda a complexidade envolvida nas dificuldades de aprendizagem. Apontou-se a possibilidade de pensar tais dificuldades para além das questões cognitivas e intelectuais rompendo com a dicotomia entre o cognitivo e o emocional e percorrendo outros caminhos.

Pesquisadora: A Teoria da Subjetividade possibilita uma compreensão dos sistemas que compõem a unidade escolar e as produções subjetivas que ali existem.

Maristela: A força que tem essa teoria está na possibilidade que ela traz de entender esse aluno como alguém inserido na escola, ou seja, como um sistema parte de outro sistema. É preciso reconhecer que nessa unidade escolar existem indivíduos, constituídos ou não como sujeitos do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento,

e que esses sistemas individuais são parte de um sistema maior que é a escola, constituída também pela subjetividade social. A escola também é um sistema social que tem uma produção subjetiva. Vocês que transitam por várias escolas percebem que existe uma cultura que é de cada escola (TDC4, 10/08/2018).

De modo a refletir a teoria a partir das ações cotidianas no seio da escola Clara foi convidada a apresentar o caso do aluno André e a partir disso iniciou-se uma discussão sobre os indivíduos que compõem as dinâmicas dentro da escola: aluno, família, professor, equipe e etc.

Pesquisadora: Clara você que transitou pelo Ensino Regular e agora está no Ensino Especial acha que existe uma diferença na concepção dos profissionais que estão nesses dois âmbitos de educação sobre o que é a inclusão?

Clara: No Ensino Especial eles não acreditam em inclusão. Eu acho que as pessoas não acreditam na inclusão.

Maristela: Não acreditam na inclusão ou não acreditam no desenvolvimento dos alunos. O que vocês acham?

Clara: No desenvolvimento dos alunos.

Pesquisadora: No desenvolvimento dos alunos.

Maristela: Então existe uma questão nesse ponto que é de desconstrução de algumas crenças sobre o desenvolvimento humano (TDC4, 10/08/2018).

A partir desse ponto do diálogo Maristela foi refletindo sobre que crenças são essas que circulam no interior da escola e que influenciam a maneira como se pensa aprendizagem e desenvolvimento. Questões que envolvem as dinâmicas familiares dos alunos, os professores com suas potencialidades e limitações, assim como o aluno também com suas potencialidades e limitações foram pensadas a partir desse sistema de crenças. Essa discussão trouxe uma reflexão sobre o processo de reorganização dessas crenças que não se dá apenas a partir do

desejo, mas da mobilização de recursos simbólico-emocionais. Ressaltou-se, que a vontade não é suficiente para que a mudança aconteça, pois é preciso ter um agente que mobilize novos recursos simbólico-emocionais facilitadores da mudança, papel que cabe ao psicólogo. Discutiu-se, por exemplo, que os pais não conseguem se tornar parceiros da escola quando não há um agente que gere uma emoção nova que possibilita a produção de novos sentidos subjetivos em relação ao sistema escola.

Uma reflexão sobre mudança e desenvolvimento foi feita à luz da teoria utilizando-se de exemplos da participante e da pesquisadora. Esse movimento permitiu compreender que desenvolvimento não é um processo interno, mas que ocorre na relação com o outro. Para Maristela, o valor conferido ao indivíduo e a ênfase em suas potencialidades auxilia esse indivíduo a ir reconhecendo-se como alguém capaz, num movimento que o leva a fazer algo por si mesmo. Quando não há espaços onde se reconheça, valorize esse indivíduo, seus gostos e necessidades a força desse indivíduo é minada dificultando qualquer movimento em relação à própria aprendizagem e desenvolvimento.

De modo a tensionar a participante a pensar sobre suas práticas frente ao caso de André, Maristela questionou:

Maristela: Vocês da Equipe conseguem identificar o que André gosta de fazer?

Clara: **Eu não sei.** Eu teria que ficar com ele para conseguir perceber (TDC4, 10/08/2018).

Nota-se que as provocações teóricas que Maristela foi inserindo no diálogo promoveram um momento de autoanálise onde a participante foi desafiada a pensar sobre suas próprias ações cotidianas.

Por meio da expressão facial de Clara nota-se que ao ser questionada sobre o que André gosta, ela se percebe como alguém que também não reconhece esse aluno pela sua singularidade o que, aparentemente, gera na participante um certo desconforto. Nesse

momento Clara assume, um posicionamento aparentemente autorreflexivo, demonstrando estar analisando também suas próprias ações (Trecho Diário de Campo, 10/08/2018).

O encontro teve como ponto alto o envolvimento da participante nas discussões realizadas. O diálogo sobre os conceitos teóricos subjacentes às suas práticas possibilitou que ela transitasse pela teoria de modo a refletir sobre seu cotidiano profissional, olhando para si mesma num movimento de autoanálise. Entende-se que não é preciso ter domínio sobre a teoria, mas que a ótica da complexidade que o modelo teórico possui possibilita o desenvolvimento de novas ações que promovem avanços em termos de práticas.

Sexto Encontro

O encontro foi planejado para que a pesquisadora pudesse acompanhar um momento de intervenção de Clara com o aluno André. Estiveram presentes no encontro Clara, a pedagoga Patrícia e a pesquisadora. Entretanto, neste dia o aluno faltou à aula em decorrência de suas crises convulsivas. Diante disso, o encontro tornou-se um momento para diálogo sobre o caso.

Clara relatou que se sentia um pouco perdida em relação ao que fazer sobre o caso. Algumas questões foram discutidas à luz da teoria como por exemplo, a questão da singularidade do sujeito, dos sentidos subjetivos produzidos em relação ao processo de escolarização, entre outras. Porém, observou-se que Clara não conseguia enxergar alguns fenômenos utilizando as lentes da teoria. Diante dessa situação a pesquisadora tentou inseri-la num pensamento reflexivo e desafiá-la a buscar um olhar mais refinado diante do caso. Para isso, a pesquisadora deu alguns exemplos de situações vividas por ela no intuito de demonstrar como casos da realidade escolar podem ser pensados pela ótica da teoria. A pedagoga Patrícia surgiu com uma questão sobre uma demanda envolvendo aspectos da sexualidade dos alunos. Nesta demanda a mãe de uma criança de 5 anos procurou a psicóloga da escola (Clara) muito

preocupada com o filho, pois ele vinha demonstrando um interesse por crianças do mesmo sexo. A equipe relatou que teve dificuldades em falar sobre o assunto com a mãe e nesse momento foi possível perceber o grau de desconforto das profissionais, pois elas não só resolveram trazer esse assunto para a discussão com a pesquisadora, o que demonstrou um vínculo importante para a pesquisa, mas também conferiram um certo valor às discussões realizadas nesse espaço de interlocução.

Clara: Fiquei sem saber o que dizer para a mãe.

Pesquisadora: Clara por que é tão difícil falar sobre sexualidade?

Clara: Acho que é porque a gente não fala sobre a gente mesmo. Para falar com o outro sobre isso eu vou ter que falar sobre mim mesmo (TDC5, 28/08/2018).

Logo no início do diálogo a expressão de Clara corroborou as informações obtidas em outros encontros sobre sua timidez e reserva. Para ela é difícil abrir-se e deixar o outro percebê-la em sua intimidade.

Pedagoga: Para mim é difícil porque mexe com valores e concepções que são muito delicadas e íntimas.

Clara: Exatamente, e às vezes você ter que discordar do outro nesse aspecto é difícil.

Pesquisadora: Eu vejo que o outro tem concepções e valores que muitas vezes são diferentes das minhas. É muito delicado a gente fazer um trabalho em que se respeite isso e ao mesmo tempo mostre caminhos de não sofrimento, respeitando a crença do outro.

Pedagoga: O que eu falei para essa mãe foi para ela pensar que o filho dela vai ser feliz. Mas, é uma concepção que eu tenho e eu preciso respeitar que a dela é diferente. Aí eu mudei o foco para as questões pedagógicas do menino que é o que me preocupa o momento.

Pesquisadora: Você mudou o foco da conversa?

Pedagoga: Sim. Foi mais fácil. Eu até pensei que hoje era um dia que eu não devia ter vindo.

Clara: E eu pensei que era um dia que você tinha mesmo que estar aqui **porque já pensou se era eu sozinha?** (TDC5, 28/08/2018).

A fala de Clara demonstrou sua **insegurança em assumir certos posicionamentos** sem o apoio da parceira pedagoga o que já havia se manifestado no encontro do estudo de caso, no espaço de formação das Equipes, no encontro coletivo para formação dos professores de sua escola e na entrevista semiestruturada. À época as informações que foram sendo construídas no curso dos encontros despertaram o interesse da pesquisadora em compreender melhor que posicionamento Clara adota.

Pesquisadora: O que **você** falou para essa mãe Clara?

Clara: A mãe disse que está mudando o foco e que quando o filho dela diz que quer beijar os meninos ela muda de assunto (TDC5, 28/08/2018).

Aqui percebe-se que **Clara** relatou a dificuldade que a mãe encontrou para lidar sobre o assunto da sexualidade do filho, entretanto, ela realizou o mesmo movimento quando questionada sobre seu posicionamento diante da mãe. Diante disso, a pesquisadora insistiu em saber sobre esse posicionamento com o objetivo de criar um momento de auto-observação sobre sua ação.

Pesquisadora: Mas, o que **você** disse a ela?

Clara: Eu disse que não é bem assim, que ela tem que falar sobre aquilo porque senão ele vai procurar se informar em outro lugar.

Pedagoga: Tenho muita dificuldade de lidar com aquilo que é diferente de mim.

Pesquisadora: Porque isso tensiona a gente a pensar fora da caixinha. Por exemplo, vocês não estavam esperando por essa situação. E agora está todo mundo aqui pensando sobre isso. Quando surge uma demanda dessa aqui na escola o que vocês fazem?

Clara: Eu tento trabalhar aqui dentro da escola com os professores.

Pesquisadora: Para eles darem conta de trabalhar quando a demanda surgir na sala deles?

Clara: **Exatamente.** (TDC5, 28/08/2018).

Mais uma vez a fala de Clara aparece como esse **movimento de não posicionamento diante de situações incômodas** para ela, transferindo esse posicionamento para outra pessoa.

Pesquisadora: E com os pais o que você faria? Porque foi uma mãe que veio buscar ajuda.

Clara: Aí eu não sei. **Você está fazendo muita pergunta difícil** (risos) (TDC5, 28/08/2018).

Fica evidente, nessa fala de Clara, o incômodo que os questionamentos da pesquisadora têm causado, uma vez que isso gera movimentos autorreflexivos muitas vezes desconfortáveis para ela. Percebe-se, contudo, que esses questionamentos foram desagradáveis, mas impulsionaram Clara a sair de uma zona de conforto e pensar para além das ações e relações que vem desenvolvendo.

Pesquisadora: Eu vejo alguns níveis de trabalho que podem ser feitos. Lá na nossa Orientação Pedagógica tem 3 níveis de trabalho: escola, família e aluno. Quando a gente trabalha o nível escola a gente trabalha com quem?

Clara: Com os professores.

Pesquisadora: E a gente, Equipe?

Clara: Ah! A gente nunca trabalha com a gente.

Pesquisadora: Eu paro para pensar por que muitas vezes a gente não consegue trabalhar algumas questões? Por que alguns assuntos são tão delicados? A gente não se trabalha e saí resolvendo os problemas alheios e esquecendo dos nossos. O que eu vou fazer lá no nível escola é reflexo de quem eu sou também.

Pedagoga: Outro dia eu coloquei isso lá na coletiva. Coloquei a gente Equipe e a gestão da escola. A gente cuida de todos. O professor nos tem para cuidar dele e de nós quem é que cuida? Foi quando eu comecei a mudar alguns hábitos, comecei a desacelerar. Agora eu uso minha folga para cuidar de mim.

Clara: Eu estava pensando hoje sobre o dia que eu podia marcar meu médico. Fiquei vendo minha agenda aqui e ali. Mas, aí eu pensei vou marcar qualquer dia porque senão eu não vou nenhum dia cuidar de mim. **A gente sofre muito nessa época de estratégia de matrícula porque você não está só escolhendo uma turma, você está decidindo a vida do menino.** Tem dia que eu saio daqui que não consigo ver ninguém na minha frente (TDC5, 28/08/2018).

O trecho acima revela que a discussão realizada sobre os níveis de trabalho que podem ser desenvolvidos dentro da escola promoveu uma reflexão em Clara sobre os cuidados conferidos a si mesma. É notável, em sua fala que **seu grau de preocupação com o outro** aparece quando ela se sente responsável pelo futuro do aluno, entretanto, **não existe, na mesma medida, uma preocupação consigo mesma**, o que parece lhe gerar sofrimento.

Depois de um pequeno intervalo o encontro foi retomado e a dinâmica conversacional continuou, agora sobre o caso do aluno André.

Pesquisadora: Vocês querem falar do aluno André. Da última vez nós conversamos sobre ele. O que vocês pensaram, o que vocês conseguiram, como é que está o caso?

Clara: Eu até falei com a pedagoga sobre o caso, mas a gente ainda não conseguiu fazer nada. A gente só conversou com a mãe que antes não conhecíamos. Só conhecíamos o pai. Essa conversa com a mãe foi legal porque vimos um outro lado. Todo mundo falava que a família era negligente, mas vimos o tanto que ela está sofrendo e como ele **André também está sofrendo. É que às vezes as pessoas esquecem que ele é um ser humano.** Nós ficamos pensando no que é possível fazer para ajudar essa mãe, então,

chamamos ela para conversar. Queríamos falar com ela sobre o atendimento individual que solicitamos pra (sic) ele e sobre o encaminhamento que fizemos para o CapsI. **Nós só queríamos conhecê-la e ficamos assustadas porque ela relatou que em casa ele tem perdido muitas aquisições que já tinha alcançado.**

Pedagoga: E aqui na escola todos acham que a família não faz nada. **A verdade é que a família está fazendo o que pode.**

Pesquisadora: Vocês devolveram isso para a escola?

Clara: Devolvemos, mas a escola acha que é de uma hora para outra.

Clara: E o problema é que ninguém vê o André, ninguém vê o ser humano que está sofrendo.

Pedagoga: Eu acho que já passou da nossa função o que está acontecendo com o André. Eu acho que já não é mais o papel da escola resolver.

Pesquisadora: Por que você acha isso?

Pedagoga: Eu acho que é alguma coisa fisiológica que ele está sentindo.

Clara: Não sei. Por exemplo, essa questão de fazer várias vezes xixi na roupa, **a gente não sabe até onde que é ele se expressando** ou se alguma coisa no cérebro dele, alguma coisa neurológica.

Pesquisadora: Mas você acha que são coisas diferentes?

Clara: Eu acho.

Pesquisadora: É porque eu não entendi a diferença entre ele se expressando ou alguma coisa neurológica.

Clara: Acho que ele não tem a noção de que fazer xixi leva ele para a piscina, por exemplo. Eu acho que já passou disso, ele não tem essa noção. **Mas, o que a gente vê do André é pouco porque a gente não teve muito com** ele porque infelizmente não deu tempo (TDC5, 28/08/2018).

A fala de Clara neste trecho do diálogo evidencia que o espaço de interlocução que a pesquisa criou foi composto não só pela pesquisadora e a participante, mas também pela pedagoga que com sua participação possibilitou a emergência de outras reflexões. Com sua equipe, Clara foi em busca de conhecer a mãe de André e com isso sua compreensão sobre o que acontecia no contexto familiar do aluno passou a ser mais completa. Quando Clara expressou que não fez nada sobre o caso, mas apenas conversou com a mãe ela demonstrou a não valorização desse espaço de escuta como algo relevante em sua ação. Entretanto, seu olhar sobre os sentimentos de André e sua insegurança quanto à questão neurológica do aluno representam um **movimento contraditório de ora buscar olhar o caso por uma outra perspectiva, ora manter-se amarrada a explicações de cunho puramente fisiológico** que justifiquem os comportamentos inadequados. Esse movimento de idas e vindas demonstra o grau de complexidade da subjetividade humana que se desenvolve na contradição e na ruptura.

Pesquisadora: Vamos fazer um exercício aproveitando que você tem sua colega aqui para te ajudar. Pensando nos níveis escola, família e aluno escolha um desses níveis para pensarmos em estratégias de atuação para esse caso.

Clara: Eu escolho o aluno.

Pesquisadora: Pensando no conceito de sujeito da Teoria da Subjetividade.

Clara: Sim eu vi o conceito do sujeito como aquele que consegue se posicionar né (sic)?

Pesquisadora: É. Pensando nesse posicionamento do sujeito como podemos proporcionar experiências, vivências e situações que possibilitem que as pessoas se tornem sujeitos de suas histórias? O que a gente pode fazer enquanto equipe para ajudar o André a se tornar sujeito dessa história dele?

Clara: **O que eu acho difícil é descobrir como ajudá-lo a se tornar sujeito porque a gente ainda não conseguiu descobrir o que ele gosta.** A gente ainda não conseguiu alcançar o André (TDC5, 28/08/2018).

Clara demonstra não apenas que ela tem tentado compreender alguns conceitos da Teoria da Subjetividade como também que o processo da pesquisa tem lhe possibilitado reflexões constantes sobre sua ação. Ao falar que ainda não sabia o que André gosta, a participante sinalizou que refletiu sobre um questionamento feito a ela no quinto encontro da pesquisa, pela professora Maristela, sobre os interesses do aluno. É na mediação desse processo autorreflexivo da participante que esta pesquisa se constitui como um espaço importante de interlocução.

Pesquisadora: E como é possível descobrir o que ele gosta?

Pedagoga: O que a gente utiliza aqui na escola é a entrevista para acolher a família. Agora estamos utilizando um professor nesse vínculo com o André. Com esse professor o André consegue ficar um pouco mais calmo.

Pesquisadora: E por que esse vínculo com esse professor? Como isso pode ajudar vocês a descobrirem o que o André gosta?

Clara: Porque quando precisa de alguém para ajudar é esse professor que se importa e ajuda. Porque aqui todo mundo tem medo de estar com o André.

Pesquisadora: Vocês já conversaram com esse professor?

Pedagoga: Sim. Estamos direto conversando com ele.

Pesquisadora: Então vocês acabaram de descobrir uma coisa que o André gosta que não é apenas andar pela escola.

Clara: Acho que ele gosta de carinho.

Pesquisadora: Isso. E também de estar junto com o outro.

Pesquisadora: Eu aprendi que uma intervenção ou uma fala só atinge o outro quando existe uma verdade naquilo que se fala. É preciso sentir o que se fala e realmente acreditar e transbordar isso para o outro para que eu consiga tocar. A fala pela fala não

toca o outro. Se a gente parar para pensar é assim mesmo que funciona. Por que esse professor faz bem para o André?

Clara: Porque ele está sentindo amor pelo que faz. Está com o André fazendo por ele e com ele (TDC5, 28/08/2018).

Mais uma vez Clara **conseguiu ver o aluno, percebê-lo em suas necessidades** e compreender ainda o significado do trabalho com André e as possibilidades para alcançá-lo em sua singularidade.

Pesquisadora: Eu acredito que é diferente para uma criança quando ela sente que tem alguém ali com ela, mas que não está lá por ela. Para mim são coisas diferentes. O André gosta de estar junto e tem mais, ele gosta de estar junto de quem gosta de estar junto dele. Realmente eu acredito que é isso que acontece. Se a gente já descobriu o que o André gosta agora têm ferramentas para ir desenvolvendo outras intervenções.

Pedagoga: Acho que você falou uma verdade porque quando a outra professora escolheu essa turma ela não escolheu pelo André, mas para ajudar a colega que não estava dando conta dele. Ela pensou na companheira, mas não no próprio André. Ela não queria estar com ele.

Pesquisadora: Vocês acham que ele percebe isso?

Clara: Sim, as crianças especiais têm uma sensibilidade muito maior.

Pedagoga: Eu estou fazendo um curso de constelação familiar que está me ajudando muito a ver o outro como pessoa. Eu estava muito na técnica esquecendo, por exemplo, que por trás de um professor tem um ser humano com valores, concepções e com uma história. Se uma pessoa age de tal forma é porque tem alguma coisa por trás.

Pesquisadora: A gente precisa olhar esse histórico das pessoas não como algo determinista ou fatídico, mas como algo que faz parte da constituição de quem a pessoa é.

Pedagoga: **Eu comecei a olhar mais por esse lado humano do professor, antes eu olhava só como o profissional que tinha que ser.** A professora, por exemplo, tinha o dever de fazer aquilo direito, mas agora eu percebo o ser humano e não só a profissional. A outra professora não conseguiu alcançar e criar um vínculo com o André e agora eu fico pensando como que ela se sentiu com relação a ele?

Pesquisadora: Dá para pensar em algum tipo de intervenção para ser feita com a professora? O que eu sempre sugiro é que uma intervenção ela só pode ser pensada e construída no percurso da própria intervenção. Programar para daqui a três meses não funciona porque no processo tudo pode mudar, então, só precisamos pensar na primeira intervenção e a partir daí vamos analisando e construindo outras.

Clara: Uma coisa que eu já sei é que o André gosta muito de sentar no chão. O que eu percebi foi a reação dele quando ele se jogou no chão e o monitor se jogou junto porque quando ele se joga no chão todo mundo quer fazê-lo levantar. O monitor ficou no chão e aí por alguns instantes o André prestou atenção naquela ação do monitor.

Pedagoga: Ele está sempre com um paninho na mão, ele não dá função em nada, mas ele anda sempre com esse paninho na mão.

Pesquisadora: Ele faz o quê com esse paninho?

Clara: Me lembrei da fala da sua orientadora sobre uma aluna (psicóloga) dela que relatou que atendia um autista que sempre comparecia os atendimentos com um chocalho. Nesse caso a psicóloga sempre tirava o chocalho do menino, até que depois de estudar a Teoria da Subjetividade ela passou a entender que o chocalho era importante para ele. Então, ela parou de tirar o chocalho e deixou ele utilizar durante as sessões, foi quando ela conseguiu estabelecer um vínculo e realizar algum trabalho.

Pesquisadora: Estudando a teoria ela pensou sobre o que esse chocalho representava para aquela criança e percebeu que era um objeto que trazia uma certa segurança. Então, ela começou a respeitar a necessidade dele de ficar com o objeto para se sentir seguro.

Clara: Tem uma psicóloga lacaniana (não lembro o nome) que fala exatamente sobre o caso de um autista que tem a estereotipia como uma forma de comunicação. Era uma forma que a criança tinha para dizer se estava ansiosa ou nervosa e ela usava essa estereotipia para se comunicar com aquela criança. Então, **é importante a gente olhar para o André, perceber qual é a importância disso para ele e não tentar tirar isso dele né (sic)?**

Pesquisadora – Exatamente. E o que a gente pode fazer com a professora para de alguma forma sensibilizá-la e ajudá-la a pensar em intervenções diferentes para o André?

Pedagoga: O que mais nos preocupa nesse caso é o histórico dele. São muitos anos sem grandes aquisições e ele tem alguns avanços só na questão motora.

Pesquisadora: Vocês já andaram pela escola com ele?

Clara: Não, ainda não.

Pesquisadora: Seria importante porque esse olhar de vocês sobre ele é um olhar diferenciado. Uma coisa é uma pessoa falar o que acontece com o André, **outra é vocês entenderem o que acontece estando vocês com ele.**

Pesquisadora: Clara você escolheu primeiro fazer uma intervenção com o André. O que você pode fazer?

Clara: Sinceramente não sei.

Pesquisadora: Eu sugiro que você acompanhe ele, ande com ele pela escola, mas não com o objetivo de observar alguma coisa e sim com o objetivo de estar com ele, percebendo o que ele gosta. Porque uma coisa é eu ter uma opinião pelo que eu ouvi

falar sobre algo que eu ainda não conheço profundamente, outra coisa é eu me envolver, me engajar num processo e dessa convivência eu emitir uma opinião. Ao estar com o André muita coisa pode acontecer ou nada pode acontecer. Vocês só vão descobrir isso no processo.

Clara: É a gente ainda pode descobrir que ele anda e não olha para as pessoas, mas que foca em determinados objetos, sei lá. Assim, a gente já tem alguma informação que pode ajudar a construir algumas orientações no futuro. É isso?

Pesquisadora: Eu penso que é isso. No processo cada uma de vocês vai ter uma visão diferente e confrontando as informações vão construindo algo como equipe (TDC5, 28/08/2018).

Os tensionamentos gerados no diálogo por meio dos questionamentos, das reflexões e dos incômodos possibilitaram que tanto Clara quanto a pedagoga Patrícia realizassem um **movimento de deslocamento dos lugares que ocupam** em busca de compreender André pela via da aproximação numa demonstração de que elas percebem a relevância de um olhar singular no caso do aluno. Ao perceber que André possui uma relação importante com o “paninho” elas não apenas olham para o comportamento em si, mas sobretudo **direcionam seus olhares para a singularidade desse indivíduo.**

Na sequência do diálogo, é possível perceber que Clara busca olhar para essa singularidade.

Pedagoga: Isso que você está falando nós fazemos com a estimulação precoce. Nós observamos, discutimos e construímos as orientações. Damos um feedback para o pai, para o professor e vamos construindo aos poucos as orientações.

Clara: É por isso que a gente acaba sempre fazendo tudo junto porque enquanto ela está em atividade com o menino eu estou observando e vice-versa. Depois a gente troca as informações e é sempre muito rico. Porque às vezes eu observo uma coisa que ela não

observa. Nesse caso, da mãe que veio aqui hoje falar sobre a sexualidade do filho, ela queria uma orientação com a psicóloga, **mas eu jamais ia falar o que a Patrícia falou, por isso que a gente sempre faz muito junto.** Uma coisa que uma não consegue fazer a outra consegue.

Pesquisadora: Então, pensamos algumas intervenções e conforme elas vão acontecendo vocês vão planejando outras. Seguindo essa mesma linha de raciocínio a gente consegue pensar em estratégias com o professor e com a família?

Clara: Eu acho que a relação da família com a escola está tão desgastada.

Pesquisadora: Então fortalece primeiro, cria vínculo e depois faz intervenção. Às vezes a gente tem que acolher, cuidar de um lado, cuidar do outro para depois estabelecer uma relação.

Pedagoga: Tem professor aqui que tem dificuldade de lidar com a família. A antiga professora do André tinha muita dificuldade de lidar com a família, então ela criou uma birra em relação a família dele e às vezes ficava difícil.

Pesquisadora: E essa professora atual como é que é?

Clara: Um pouco mais fácil, mas ainda assim é difícil. O trabalho dela virou só contenção, tudo é contenção.

Pesquisadora: Vocês têm essa consciência de que ela pegou a turma do André para ajudar a amiga. Ela tem essa consciência?

Pedagoga: Sim ela fala que pegou para ajudar.

Pesquisadora: Mas ela fala que pegou para ajudar quem?

Clara: **A amiga dela.** Tanto é que quando ela não está dando conta ela pede a turma dela de volta.

Pesquisadora: Nós chegamos à conclusão de que precisamos fazer as coisas pelo André e com ele. **Como podemos conduzir a professora nessa mesma reflexão?** Vocês

acham que é possível um caminho de tensionar a professora a refletir sobre sua escolha de ajudar a amiga? Talvez mostrar que vocês valorizam essa atitude altruísta. O que ela fez pela amiga é louvável, mas o que ela pode fazer pelo André agora? Vocês sabem como que essa professora se sente em relação ao André?

Clara: Acho que vou fazer igual você fez comigo. Vou pedir para ela fazer um desenho e vou usar uma música **alguma coisa que possibilite a expressão de como que ela se sente em relação ao André**. Mas, uma coisa que eu fico pensando é que a gente já chamou a professora para conversar e ela viu isso como algo ruim. Ela ficou reservada, muito fechada, ficou o maior climão.

Pesquisadora: O que você pode fazer de diferente para quebrar esse clima?

Clara: Não sei.

Pesquisadora: Repete o que você falou.

Clara: Gente o que eu falei?

Pesquisadora: Vou parar a gravação aqui e vou voltar o áudio para que você possa se ouvir.

[Pausa para escutar o áudio]

Clara: Ah que a gente chama a professora para conversar e acaba que ela acha que a gente está dando bronca e fica um clima.

Pesquisadora: Ouvindo isso que você falou o que pode ser feito de diferente? Você acha que é difícil a gente abrir mão desse papel de detentor de todo o saber e desconstruir a ideia de que eu vou resolver tudo?

Clara: Ah! Então, eu posso ir até a professora.

Pesquisadora: Exatamente. Que tal assim: eu vim aqui te ver e saber como que está com o André.

Pedagoga: Até essa fala de "eu vim aqui te ver" é diferente né (sic)?

Clara: É verdade. Isso faz toda diferença, ainda mais em educação especial. Ao mesmo tempo que a gente queria resolver o caso do André não paramos para entendê-lo, não paramos para vê-lo. Preciso dar a minha opinião sobre ele a partir das minhas próprias experiências com ele.

Pedagoga: A maioria dos nossos profissionais não vê os nossos alunos como sujeitos.

Pesquisadora: Todo mundo pode vir a ser sujeito em relação a sua aprendizagem.

Podemos pensar em situações e vivências que oportunizem a expressão dessas crianças com dificuldade. O André precisa ser visto para se sentir parte desse contexto. Se ele se sentir acolhido isso pode fazer uma diferença enorme.

Clara: O que eu percebo é que o fato dos meninos não darem as respostas que os professores gostariam faz com que eles não sejam vistos como seres humanos. Se o menino está chorando é porque está sem medicação. Não acham que ele pode estar sentindo uma dor, que pode estar triste ou passando por alguma situação. É sempre a questão da medicação anterior ao ser humano. Aí o menino que tem capacidade de fazer um monte de coisas está lá sentado porque o professor não enxerga suas possibilidades e não trabalha suas limitações. Um exemplo, é o André que gosta de sentar no chão, mas com o professor ele tem que sentar na cadeira. **Qual é a importância de sentar na cadeira? Por que ele não pode sentar no chão?**

Pesquisadora: Qual é a melhor forma de mostrar para o outro que o que ele está fazendo não é o mais adequado, mas que existem outras possibilidades que podem ser mais proveitosas? Sou eu fazendo ou eu falando para ele como se faz?

Clara: Eu acho que é fazendo. É isso, precisamos estar com o André, pois só assim poderemos dar conta desse caso (TDC5, 28/08/2018).

Ao longo desse encontro foi possível perceber que os tensionamentos gerados pela pesquisadora possibilitaram que Clara realizasse um movimento de buscar compreender os

fenômenos pela ótica da singularidade do indivíduo. A ideia central do encontro foi problematizar as diversas situações vividas, tensionar a participante diante de suas próprias falas e pensamentos e mobilizá-la rumo à novas possibilidades. Sua busca por pensar suas ações à luz da teoria demonstra que aos poucos ela foi se abrindo ao olhar que esse modelo teórico possibilita. Algo inédito aconteceu nesse encontro, pois um **novo posicionamento foi adotado por Clara que ao expressar sua opinião, suas angústias, suas dificuldades e suas ideias não ficou submetida à presença da pedagoga de sua equipe.**

A equipe se mostrou muito satisfeita com a troca de experiências, com o diálogo e com a reflexão solicitando que houvessem mais momentos como aquele. Foi possível perceber Clara um pouco cansada a partir de seu relato sobre estar se sentindo mal em relação à sua saúde física. Foi sugerido pela pesquisadora que ela buscasse cuidar um pouco mais de sua saúde. Nesse sentido, a pedagoga relatou que tem feito muito esse movimento de olhar mais para si e se cuidar mais. A pesquisadora também relatou que precisou fazer esse movimento para poder se manter saudável. Buscar se tranquilizar, cuidar de si, ter momentos de lazer e de descanso foram alternativas sugeridas para que ela pudesse se manter ativa e saudável (Trecho Diário de Campo, 28/08/2018).

O Percorso entre os Encontros – um Olhar sobre a Relevância de Outros

Espaços/Tempos na Constituição da Subjetividade

A pesquisadora solicitou à participante que escrevesse sobre como tem sido para ela o processo de participar da pesquisa. Essa solicitação buscou colocar Clara num movimento de autopercepção frente ao processo de ser participante de uma pesquisa que desenvolve uma trama dialética entre teoria e prática.

A intencionalidade da atividade foi exatamente proporcionar um momento de pausa na correria diária de Clara, de modo que ela pudesse refletir sobre algo que corriqueiramente não reflete, seu próprio processo de desenvolvimento. Abaixo o teor reflexivo de Clara:

A experiência da pesquisa está sendo muito boa. Conhecer a Teoria da Subjetividade abriu muito as possibilidades de intervenção, o olhar para o aluno, para o professor e para a família. **Entender os sentidos subjetivos e como eles se configuram, entender a presença do sujeito na aprendizagem, posição ativa do sujeito... foram de suma importância no entendimento das situações que enfrento diariamente na escola e na posição em que me coloco para enfrentá-las. O meu maior foco agora é trabalhar para que todos entendam que os alunos com necessidades especiais são sujeitos e que o tratamento deve ser igual a qualquer outro ser humano. É fazer com que enxerguem esses alunos como sujeitos, como seres ativos e participativos** (Atividade Reflexiva, 19/09/2018).

A reflexão de Clara demonstra como o processo de participar desta pesquisa estava sendo mobilizador de sentidos subjetivos para ela. Ao descrever sua mudança de olhar, de entendimento e de posicionamento Clara expressa como os tensionamentos realizados no espaço de interlocução deste estudo tem afetado sua prática profissional e sobretudo sua percepção sobre si mesma, enquanto psicóloga escolar. O teor dessa atividade reflexiva, sem dúvidas, exemplifica a relevância do espaço reflexivo introduzido por esta pesquisa no processo de mobilização do desenvolvimento subjetivo.

Sétimo e Último Encontro

Este encontro foi pensado pela pesquisadora como um momento de encerramento do momento teórico-empírico. O objetivo principal estabelecido foi o de ouvir a opinião de Clara sobre a experiência de ser participante deste estudo. Para agendar o encontro a pesquisadora entrou em contato com Clara que prontamente a convidou para participar de uma coletiva com

os professores do CEE que seria conduzida por ela e a pedagoga de sua equipe. No encontro a pesquisadora questionou Clara sobre o assunto que seria abordado na coletiva e segundo a participante o objetivo era realizar uma devolutiva para o grupo de professores sobre os desdobramentos do Conselho de Classe Participativo que havia sido realizado na semana anterior. Surgiu então, uma informação importante para esta pesquisa, pois a ideia principal do Conselho de Classe Participativo é inserir os pais na discussão que os professores fazem sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Em via de regra o Conselho de Classe acontece apenas com a participação dos profissionais da escola, entretanto, neste Conselho especificamente pensado, planejado e desenvolvido pela equipe de Clara a ideia de aproximar a família do contexto escolar visou o desenvolvimento de ações colaborativas, algo que não é inédito no Distrito Federal, mas que é totalmente inovador em termos de práticas desenvolvidas na escola onde Clara atua. Diante desse ineditismo a pesquisadora questionou a equipe sobre a origem dessa ideia do Conselho de Classe Participativo e ambas afirmaram que tiveram a ideia com o objetivo de aproximar família e escola visando, principalmente, benefícios para o aluno.

Para Clara o grande valor desse tipo de ação está em possibilitar que escola e família se atentem para a importância do diálogo e da participação colaborativa no processo de escolarização. Nesse sentido, compreende-se que Clara realizou um movimento significativo de olhar para a complexidade dos fenômenos escolares e que a partir disso ela desenvolveu ações que se fundamentam numa prática emergente de atuação. A atuação de Clara superou a barreira dos sintomas e dos aspectos individuais dos alunos voltando-se para as relações estabelecidas entre os indivíduos, algo que torna possível a ocorrência de mudanças qualitativas no que se refere ao trabalho coletivo e colaborativo. Essa informação sobre o Conselho de Classe Participativo quando analisada à luz de informações produzidas no quarto encontro

desta pesquisa permite perceber a riqueza das reflexões geradas por este estudo. No trecho a seguir resgata-se a fala de Clara no encontro sobre o compromisso social do psicólogo:

Clara: Lendo esse texto eu pensei sobre essa questão das transformações dos processos educacionais e das práticas.... Eu fiquei pensando nisso, às vezes, as práticas dentro da minha realidade, por exemplo, num conselho de classe onde se fala dos alunos como se não fossem seres humanos. Aí eu fico pensando no que a gente podia fazer para tentar mudar essa visão, para mostrar que são seres humanos (TDC3, 30/05/2018).

Compreende-se que a experiência de pensar sobre o compromisso social do psicólogo escolar possibilitou que Clara desenvolvesse ações, como a do Conselho de Classe Participativo, orientada por esse compromisso numa demonstração de que novos processos e formações subjetivas surgiram quanto à sua atuação profissional. Nota-se que para Clara esse seu novo olhar é algo bastante significativo, pois ao ser solicitada a refletir sobre sua prática profissional a partir de um instrumento indutor apresentado pela pesquisadora ela afirmou: Eu posso – **“promover qualidade de vida para todos a partir de mudanças estruturais e reflexões”**. Eu não posso – **“querer que essas mudanças aconteçam de repente”** (Autorreflexão, 28/11/2018).

Em outro trecho do mesmo instrumento Clara respondeu: Eu quero **“sempre fazer o meu trabalho priorizando o aluno, o que vejo que é melhor pra (sic) ele”**. Eu não quero **“me acomodar e deixar de lado o que acredito e seguir o caminho mais fácil”** (Autorreflexão, 28/11/2018).

Durante o encontro a pesquisadora solicitou, ainda, que Clara descrevesse como ela se via como psicóloga escolar em um instrumento chamado de Dinâmica do Espelho (Apêndice K). Nesse momento Clara afirmou: Como psicóloga escolar estou **“em aprendizagem”**.

Quando questionada sobre como ela via sua atuação frente o caso do aluno André, a participante relatou que seu trabalho objetivou que todos os atores da escola percebessem o

aluno com deficiência como um ser humano anterior ao diagnóstico. Com esse objetivo Clara desenvolveu algumas ações coletivas de sensibilização numa perspectiva de trabalho preventivo. A pesquisadora refletiu com Clara sobre esse papel assumido por ela de mediadora frente ao caso de André, uma vez que sua ação de se aproximar da professora, acolher suas angústias, introduzir novas ideias e partilhar saberes possibilitou que a professora assumisse também um novo posicionamento diante do aluno. Segundo Clara, André tem sido carinhoso com a professora, explorado os espaços da escola, demonstrado interesse e curiosidade por algumas atividades coletivas e não tem apresentado nenhum comportamento agressivo numa ampla demonstração dos avanços alcançados. Percebe-se que toda essa mudança só foi possível quando a ação de Clara sensibilizou e conscientizou a professora quanto às necessidades e particularidades de André possibilitando uma mudança no olhar e no posicionamento dessa docente.

A Reconfiguração Subjetiva da Atuação Profissional de Clara

A utilização do referencial teórico da subjetividade possibilitou uma compreensão dos fenômenos humanos presentes no cotidiano profissional de Clara pela ótica da singularidade do sujeito. Esse modo de compreender os fenômenos introduziu uma leveza fundamental nos diálogos com a participante da pesquisa, uma vez que, na perspectiva adotada por este estudo, a compreensão de uma nova teoria não significa apenas o domínio dos conceitos, mas sobretudo a capacidade de olhar os fenômenos humanos por outro ângulo, outra vertente, outro posicionamento. Dito isto, entende-se que os diálogos estabelecidos no tempo 2 desta pesquisa tensionaram a participante a refletir sobre a complexidade dos fenômenos direcionando seu olhar para além do óbvio possibilitando que ela realizasse movimentos autorreflexivos constantes. Para isso, as dinâmicas conversacionais realizadas no curso de todo o momento teórico-empírico evidenciam a riqueza do tempo 2 para o estudo do desenvolvimento subjetivo. Esta riqueza está na qualidade do tensionamento gerado pela pesquisadora no fluxo dessas

dinâmicas que possibilitou à participante pensar sobre si mesma, suas crenças, seus posicionamentos e suas possibilidades de ação no trabalho. Portanto, no tempo 2 o movimento dialético de tensionamentos e reflexões que se deu no seio dos encontros entre a pesquisadora e a participante gerou grandes mudanças na configuração subjetiva da atuação profissional desta última como apresentado a seguir.

Quadro 2. Quadro síntese da configuração subjetiva da participante – movimentos e configurações.

Tempo 1	Tempo 2	
Indicadores de como a profissão está configurada subjetivamente	Indicadores de como a profissão está configurada subjetivamente ao final da pesquisa	Movimentos subjetivos
<p>1. Possui uma abertura à novas aprendizagens e ao próprio processo de desenvolvimento;</p> <p>2. Ação orientada pelo outro;</p> <p>3. Envolvimento/compromisso com a Educação Inclusiva;</p> <p>4. Crença na potencialidade do aluno;</p> <p>5. Crença no trabalho coletivo sobrepondo-se ao individual;</p> <p>6. Relação positiva e saudável com a vida.</p>	<p>1. Mais compromisso consigo mesma;</p> <p>2. Olhar sistêmico para a singularidade e integralidade do sujeito;</p> <p>3. Concepção de aprendizagem e desenvolvimento pautada na compreensão do sujeito e suas possibilidades;</p> <p>4. Abertura para reflexão sobre as próprias práticas.</p>	<p>Reconfiguração subjetiva da atuação profissional</p> <p>✚ Novos processos e formações subjetivas pautando suas ações e relações em seu cotidiano de atuação.</p> <p>✚ Novos processos e formações subjetivas ampliando o olhar para a complexidade dos fenômenos.</p> <p>✚ Novos processos e formações subjetivas gerando um movimento de autopercepção e autocrítica.</p>

Essa síntese possibilita compreender que os movimentos subjetivos realizados por Clara, diante dos tensionamentos gerados pela pesquisadora ao longo dos encontros, produziram novos posicionamentos em sua atuação profissional.

Percebe-se que, diante das reflexões realizadas no tempo 2, Clara foi produzindo novos processos e formações subjetivas sobre sua atuação evidenciando que a cada tensionamento ocorreu o deslocamento de uma postura tímida, reservada, insegura, submissa ao posicionamento do outro e de contradições em relação à própria prática rumo a algo que assume uma nova roupagem, uma nova configuração.

De modo especial, torna-se evidente que foi no deslocamento da ação de Clara que deixou de ser **orientada pelo outro** e passou a ser **orientada ao outro** que ocorreu uma reconfiguração de sua subjetividade. Notoriamente, os indicadores construídos no tempo 1 sobre a configuração subjetiva da atuação profissional de Clara não desapareceram ou se modificaram totalmente, mas foram reorganizados pela transversalidade alcançada pela **ação orientada ao outro** que gerou mudanças significativas:

1. A abertura à novas aprendizagens e ao próprio processo de desenvolvimento passa a assumir o formato de uma **abertura para reflexão sobre as próprias práticas**.
2. O envolvimento/compromisso com a Educação Inclusiva transforma-se num **olhar sistêmico para a singularidade e integralidade do sujeito**.
3. A crença no trabalho coletivo sobrepondo-se ao individual reconfigura-se em uma **concepção de aprendizagem e desenvolvimento pautada na compreensão do sujeito e suas possibilidades**.
4. A relação positiva e saudável com a vida amplia-se para **mais compromisso consigo mesma**.

Diante do exposto, compreende-se que as reconfigurações construídas no tempo 2 não são inéditas, mas, ao serem transversalizadas, tensionadas e redimensionadas pela mudança da

ação de Clara que passa de **orientada pelo outro** para **orientada ao outro**, assumem outra perspectiva, outro formato. Entretanto, mesmo essas configurações não sendo totalmente inéditas, são elas que possibilitam o início da emergência de Clara como sujeito de sua atuação profissional. Acredita-se que a emergência do sujeito ocorreu a partir do processo de tensionamento vivenciado pela participante que possibilitou uma reorganização daquilo que já existia em sua constituição subjetiva, pelas novas produções que foram sendo realizadas no espaço de interlocução da pesquisa.

Entende-se que para alcançar o objetivo proposto de analisar como a experiência de reflexão teórico-prática da atuação profissional pode mobilizar o desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar foi de extrema relevância configurar a pesquisa como um espaço sociorrelacional que possibilitasse a expressão espontânea da participante e da pesquisadora por meio do diálogo. Para isso, a postura da pesquisadora de inserir nesse diálogo momentos de autorreflexão, de incomodar, de provocar e de tensionar a participante possibilitou a emergência de novos sentidos subjetivos qualitativamente diferenciados. Esse caráter dialógico dos encontros favoreceu não somente a emergência de novos processos e formações da subjetividade da participante, mas também da pesquisadora que, a partir disso foi produzindo teoricamente no curso da investigação. Notadamente é o próprio processo do diálogo que evidencia como o desenvolvimento subjetivo de Clara foi acontecendo.

Isto posto, ressalta-se que a qualidade dos tensionamentos provocados pela pesquisadora possibilitou que Clara realizasse movimentos subjetivos importantes que demarcaram o início de sua emergência como sujeito da própria atuação profissional. Portanto, ao se constituir como um espaço de interlocução que se propôs a refletir sobre a atuação profissional da participante por meio do modelo teórico da Teoria da Subjetividade esta pesquisa tensionou elementos cognitivos, intelectuais, relacionais e emocionais de Clara de maneira colaborativa resultando em novos posicionamentos dela diante de situações cotidianas.

Nota-se que Clara realizou um movimento de autopercepção crítica sobre as próprias ações, adquiriu uma visão sistêmica acerca da complexidade dos fenômenos escolares e assumiu um posicionamento ativo frente sua Equipe. De acordo com Rossato (2009) esse movimento evidencia a ocorrência de mudanças subjetivas estáveis que originam outras mudanças e geram novos níveis qualitativos de organização subjetiva caracterizando, portanto, o desenvolvimento subjetivo.

Esta pesquisa considerou a participante como o centro de produção das informações em que se privilegiou a todo momento a análise da participante em suas possibilidades de constituir-se como sujeito. Ressalta-se que a Teoria da Subjetividade, base reflexiva desta pesquisa, possibilita que o sujeito se expresse pelo seu caráter ativo e criativo, viabilizando a realização de ações que desafiam os limites impostos pelo espaço social no qual transita ampliando não só esses limites, mas sobretudo estabelecendo novos horizontes. Dito isto, no percurso dos encontros desta pesquisa, percebeu-se um movimento de Clara de tentar não se sujeitar aos limites impostos para sua atuação, muitas vezes limites que ela mesma impôs. Na tensão gerada nos encontros da pesquisa Clara não apenas rompeu barreiras, como também, passou a atuar como uma agente de mudanças no interior da escola ampliando sua condição de sujeito. Assim, o início da emergência de Clara como sujeito de sua atuação profissional implica ações criativas, autônomas e inovadoras que são pensadas a partir de um movimento autorreflexivo e autocrítico que inevitavelmente permeiam todo o momento teórico-empírico. É perceptível que o diálogo com Clara envolveu contradições, rupturas e aberturas de caminhos alternativos que possibilitaram o surgimento de novas produções subjetivas e mudanças em seu posicionamento. Um exemplo disso, são os resultados vistos no caso do aluno André acompanhado por Clara, que não são fruto direto de suas ações como psicóloga, mas sim um desdobramento ocasionado pela mudança no modo como ela percebeu, analisou e compreendeu o caso. Disto resulta, um novo posicionamento de Clara que alcança outros atores

escolares direcionando-os rumo à novas ações e promovendo mudanças significativas nas práticas educativas desenvolvidas no interior da escola.

Compreende-se que os encontros da pesquisa possibilitaram que pesquisadora e participante chegassem uma diante da outra, realizando movimentos reflexivos que ora se deram em sentidos opostos, ora se dirigiram à pontos em comum. Assim, o espaço de interlocução da pesquisa possibilitou um diálogo de oposição, contradição, descobertas, achados e autopercepção numa demonstração daquilo que um encontro realmente deve representar.

Diante do exposto, afirma-se que ao produzir novos sentidos em relação à sua prática profissional Clara demonstra o início de um processo de emergência como **sujeito de sua atuação como psicóloga escolar**. Considera-se, portanto, que **o tensionamento de Clara, realizado por meio de reflexões teórico-práticas, mobilizou sua produção subjetiva refletindo significativamente em seu modo de atuação**.

Em suma, foi a qualidade do tensionamento, da relação e da intervenção realizada que possibilitou que o espaço da pesquisa, configurado como espaço de reflexão teórico-prática, se transformasse em um espaço formativo que contribuiu significativamente com o desenvolvimento subjetivo da psicóloga escolar participante deste estudo. Igualmente, essa contribuição alcança a área da Psicologia Escolar tendo em vista a possibilidade de elaboração e implementação de ações formativas que privilegiem o desenvolvimento subjetivo de seus profissionais resultando em atuações mais inclusivas e socialmente compromissadas que primem pelo desenvolvimento das pessoas em sujeitos.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo agrega relevantes contribuições teórico-práticas no que concerne à complexidade implicada na dinâmica relacional dos processos de atuação e formação do psicólogo escolar pela ótica da subjetividade. Considerando as principais construções interpretativas realizadas no transcorrer de toda a pesquisa, apresenta-se algumas produções teóricas basilares geradas pelo estudo. Ressalta-se que essas produções não representam conclusões sem movimento, tendo em vista que a construção do conhecimento não é algo estático, mas se transforma constantemente no curso do desenvolvimento da sociedade que vai apresentando novas necessidades e novas formas de organização. A seguir, apresenta-se algumas reflexões decorrentes desse estudo que podem auxiliar em novos processos formativos:

- Pensar a pesquisa como um momento teórico-empírico de construção do conhecimento por meio do diálogo dinâmico e reflexivo viabiliza a abertura de uma via de subjetivação que no confronto com os espaços normativos-institucionais gera tensionamentos mobilizadores de processos simbólico-emocionais.
- Percorrer o caminho de problematizar a atuação profissional com base na Teoria da Subjetividade viabiliza a construção de novos modos de ação abrindo caminhos alternativos para uma atuação pautada na perspectiva emergente.
- O desenvolvimento subjetivo não ocorre a partir da compreensão de uma teoria em si mesma, mas sobretudo sua ocorrência torna-se possível quando a intervenção realizada num contexto de pesquisa ou de formação prima por um diálogo qualitativamente rico em tensionamentos, provocações e mobilizações que direcionam rumo à novas aprendizagens e novos posicionamentos.

- O fomento de discussões teoricamente embasadas possibilita que o profissional amplie sua autopercepção acerca das ações que desenvolve e do compromisso social que possui viabilizando o início de sua emergência como sujeito.
- Um processo de reflexão permeado por tensionamentos, teoricamente embasados, abre uma via de subjetivação que possibilita o rompimento com crenças e concepções excludentes e cristalizadas por meio de um movimento criativo que oportuniza a emergência do sujeito.

Realizando-se uma metanálise das informações construídas é possível afirmar que a qualidade dos tensionamentos gerados nesta pesquisa se materializa nas ações e relações desenvolvidas pela psicóloga escolar em seu cotidiano de trabalho demonstrando o alcance teórico/prático da mesma. Ressalta-se que, somente na Teoria da Subjetividade, a pesquisadora encontrou uma base teórica e epistemológica que sustentasse a realização deste estudo, uma vez que esse referencial teórico assume um lugar privilegiado ao possibilitar a interpretação dos fenômenos escolares pela perspectiva da complexidade suscitando reflexões pautadas num modelo cultural-histórico. Entende-se que não é apenas a leitura de textos ou a participação em palestras e aulas que promove a compreensão de uma teoria. Nem tão pouco é a compreensão de uma teoria que garante mudanças significativas na atuação profissional. Sobretudo, este estudo demonstra que foi a capacidade explicativa da Teoria da Subjetividade que possibilitou a elaboração de questionamentos sobre as práticas e a realização de reflexões autocríticas estabelecendo um processo potencialmente favorecedor de movimentos subjetivos. Portanto, a inteligibilidade gerada por este estudo se materializa no momento em que são produzidas informações teóricas sobre como um espaço reflexivo pensado pela perspectiva da subjetividade pode ter efeito mobilizador no desenvolvimento subjetivo contribuindo significativamente com os modos de atuação profissional. Ressalta-se que o desenvolvimento é sempre uma produção da pessoa que não pode ser explicado pela experiência vivida que aparentemente desencadeia-o e

que seus resultados estão além da intenção consciente dessa pessoa. Isto posto, reafirma-se que esta pesquisa teve efeito mobilizador no desenvolvimento subjetivo da participante que pode também ter envolvido outras áreas de sua vida.

Ao assumir um olhar sobre os aspectos e processos subjetivos esta pesquisa viabiliza o desenvolvimento de novas formas de organização de processos de formação continuada que primem pela constituição e expressão do sujeito. Entende-se que um processo de formação continuada orientado pela compreensão da significativa relação existente entre os aspectos subjetivos e os modos de atuação profissional, oportuniza o protagonismo do psicólogo escolar em seu processo de construção de saberes. Portanto, a grande contribuição deste estudo está na abertura de uma via de reflexão sobre o psicólogo escolar pela ótica do desenvolvimento subjetivo, aspecto fundamental a ser considerado no que concerne à elaboração de processos de formação continuada.

Percorrer esse caminho de reflexões e tensionamentos à luz de um modelo teórico que compreende a complexidade dos fenômenos educacionais possibilita o desenvolvimento de novas ações de trabalho comprometidas com a singularidade dos atores escolares. Assim, as construções teóricas oriundas desta pesquisa viabilizam a elaboração de novos modelos de formação continuada para os profissionais de psicologia que atuam em contexto educacional, ampliando os limites práticos da própria Teoria da Subjetividade. Abre-se caminho para a realização de novas pesquisas sobre o tema do desenvolvimento subjetivo e sua relação com práticas de atuação profissional e de formação continuada, não apenas na área da educação, mas também em diversas outras áreas. A exemplo, como sinalizado anteriormente neste trabalho, pesquisar o desenvolvimento subjetivo na perspectiva de grupo, seria uma das várias possibilidades.

Seguindo com as contribuições deste estudo, sabe-se que historicamente a Psicologia, pautada num modelo médico-clínico de atuação, contribuiu significativamente com o

desenvolvimento de práticas excludentes dentro do contexto educacional. Entretanto, o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou uma reflexão sobre como o modelo de atuação emergente, que rompe com essas práticas excludentes, pode ser difundido por meio de ações formativas que pensem o sujeito e os processos de escolarização pela ótica da integralidade, singularidade e complexidade.

O aspecto cultural-histórico das problemáticas que permeiam o espaço educacional, sobre as quais o psicólogo escolar é chamado a responder, necessita de um movimento reflexivo constante que oportunize ações inovadoras, criativas e socialmente compromissadas. Desta forma, os tensionamentos gerados no interior de um espaço formativo devem possibilitar que o psicólogo escolar olhe para além dos processos de adoecimento e fracasso escolar, voltando-se para a tríade saúde, bem-estar e sucesso numa demonstração do seu compromisso social. Nesse sentido, o formato adotado por esta pesquisa contribuiu significativamente com a formação de uma profissional comprometida com as diferentes formas de manifestação da subjetividade e com a complexidade dos fenômenos escolares. Rompe-se, portanto, com práticas cristalizadas realizando um movimento que sai da atuação tradicional rumo à emergente.

O fluxo dialético de agir e refletir sobre esta ação possibilita a imersão consciente e compromissada da psicóloga com a realidade escolar e com o estabelecimento de práticas mais humanizadas e emancipatórias que buscam promover a autonomia dos indivíduos. Com isso, compreende-se que uma formação continuada deve proporcionar ao psicólogo escolar essa constante reflexão sobre suas próprias ações e sobre o compromisso social que possui com a Educação, por meio de um modelo teórico que oportunize um olhar sistêmico sobre os fenômenos.

A inteligibilidade gerada pelo modelo teórico construído neste trabalho permite o avanço das discussões sobre o desenvolvimento subjetivo, mantendo a Teoria da Subjetividade

viva em si mesma. Tal inteligibilidade se expressa na compreensão de que **a ação de tensionar o psicólogo escolar a refletir teoricamente sobre sua atuação profissional possibilita o desenvolvimento de sua subjetividade refletindo significativamente em seu modo de atuação.** Isto porque o movimento de tornar-se sujeito implicado no desenvolvimento subjetivo possibilita que grandes mudanças aconteçam nas ações e relações profissionais estabelecidas. Ressalta-se que esse tornar-se sujeito não está de modo algum restrito à compreensão dos conceitos da Teoria da Subjetividade utilizada neste estudo como base teórica. De modo especial, o tornar-se sujeito ocorre quando um modo reflexivo de autoanálise ancorado, teórica e epistemologicamente, num modelo teórico que compreende a complexidade e a singularidade dos fenômenos, viabiliza a assunção de novos processos e formações subjetivas, caracterizando, portanto, o desenvolvimento subjetivo.

REFERÊNCIAS

- Abib, J. A. (2001). Teoria moral de Skinner e desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 14(1), 107-117.
- Almeida, A. M., & Gonçalves Cunha, G. (2003). Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 147-155.
- Antunes, M. A. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 12(2), 469-475.
- Barbosa, D. R., & Proença Rebello de Souza, M. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.
- Barbosa, R. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402.
- Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepalid, M. A., & Ribeiro Schneider, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. (M. A. Veronese, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Chagas, J. C. (2010). *Psicologia Escolar e Gestão Democrática: uma proposta de atuação em escolas públicas de educação infantil*. Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Brasília.

- Chagas, J. C., & Sucupira Pedroza, R. L. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 35-43.
- Código de ética profissional: resolução CFP nº 010/05. (2005) Brasília: CFP.
- Comte, A. (1978). *Os pensadores*. (J. A. Gianotti, & M. Lemos, Trads.) São Paulo: Victor Civita.
- Conselho Federal de Educação (1962). Parecer nº. 403/62 - Currículo mínimo dos cursos de psicologia. Retirado em 10/08/2018, de <http://www.abepsi.org.br/formacao/linha-do-tempo-da-psicologia/>.
- Corrêa, C. R. (2017). A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 379-386.
- Costa, J. C. (1950). Augusto Comte e as origens do positivismo. *Revista de História*, 1(3), 363-382.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e educação: Nossa história e nossa realidade. In S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas, São Paulo: Alínea.
- Cruces, A. V. (2005). Práticas Emergentes em Psicologia Escolar: nova ética, novos compromissos. Em A. M. Martínez, *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 47-65). Campinas, São Paulo: Alínea.
- Cury, B. d. (2013). Reflexões sobre a formação do psicólogo no Brasil: a importância dos estágios curriculares. *Psicologia em Revista*, 149-151.
- Darahem, G. C., & Soares da Silva, A. P. (2009). Da teoria do apego à Rede de Significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira. *Temas em Psicologia*, 17(1), 191-207.

- Dias, A. C., Dapieve Patias, N., & Lieberknecht Wathier Abaid, J. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 105-111.
- Erikson, E. H. (1987). *Infância e Sociedade* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Filho, I. A., de Fátima Ponce, R., & Vieira de Almeida, S. H. (2009). As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vigotsky e Wallon: pequenas introduções às teorias e suas implicações na escola. *Psicologia da Educação*, 27-55.
- Freitas, R. A. (2017). Formação continuada com psicólogos escolares da Ceilândia-DF: potencialidades da pesquisa intervenção (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Brasília.
- Galdini, V., & Junqueira Aguiar, W. (2003). Intervenção junto à professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. Em M. E. Meira, & M. A. Makino Antunes, *Psicologia Escolar: práticas e críticas* (pp. 87-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gehm, T. P. (2013). Reflexões sobre o estudo do desenvolvimento na perspectiva da Análise do Comportamento. (Dissertação de mestrado) . São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Goulart, D. M. (2017). Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília.
- Governo do Distrito Federal. (2010). *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília, DF: SEDF.

- Guzzo, R. S. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em A. M. Martínez, *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 17-29). Campinas, São Paulo: Alínea.
- Guzzo, R. S. (2011). Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. Em S. M. Wechsler, *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (4ª ed., pp. 63-79). Campinas: Alínea.
- Jesus, J. A., & Gomes Lopes Cotta, M. (2016). *Psicologia Escolar e Educacional*, 285-290.
- Koll, M. d. (2010). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico* (5ª ed.). São Paulo: Scipione.
- Lacerda, G. B. (2009). Augusto Comte e o "Positivismo" redescobertos. *Revista Sociologia Política*, 319-343.
- Lei nº 4.119 de 27 de agosto de 1962. (1962, 5 setembro). Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Diário Oficial da União, Brasília.
- Lopes, J. A. (2016). Para além da formação continuada: o compromisso social do psicólogo que trabalha com demandas escolares (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Uberlândia.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? Em M. E. Meira, & M. A. Makino Antunes, *Psicologia Escolar: Práticas Críticas* (pp. 63-85). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maluf, M. (2005). O psicólogo escolar e a alfabetização. Em A. Mitjans Martínez, *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 67-92). Campinas, São Paulo: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2005). Psicologia Escolar: recriando identidade, desenvolvendo competências. Em A. M. Martínez, *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 243-259). Campinas, São Paulo: Alínea.

- Marinho-Araujo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia I*, 199-211.
- Marinho-Araujo, C. M., & Brito da Justa Neves, M. M. (2007). Psicologia Escolar e a formação continuada em serviço: encurtando distâncias entre teorias e práticas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 56-71.
- Martínez, A. M. (2005). Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. Em A. M. Martínez, *Psicologia Escolar e Compromisso Social* (pp. 95-114). Campinas, São Paulo: Alínea.
- Martínez, A. M. (2009). Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(1), 169-177.
- Martínez, A. M., & Fernando González Rey . (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo : Cortez.
- Massimi, M. (1987). As origens da Psicologia brasileira em obras do período colonial. *Série Cadernos PUC-SP*, 23, pp. 95-117.
- Mello, M. B., & da Silva Leme, M. I. (2016). Motivação de alunos dos cursos superiores de tecnologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 581-590.
- Mendes, S. A., Abreu-Lima, I., & Silva Almeida, L. (2015). Psicólogos escolares em Portugal: perfil e necessidades de formação. *Estudos de Psicologia*, 32(3), 405-416.
- Mendes, A. C. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Desenvolvimento adulto e mediação estética: contribuições para a formação profissional. In M. C. S. L. Oliveira (Ed.). *Psicologia dos Processos de Desenvolvimento Humano: Cultura e educação* (pp. 67- 88). Campinas, SP: Alínea.
- Mota, M. E. (2005). Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, 13(2), 105 – 111.

- Neto, W. M., de Oliveira, W. W., & Souza Lobo Guzzo, R. (2017). Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 573-582.
- Oliveira, A. M. (2017). Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Educação, Brasília.
- Pasqualini, J. C. (2009). A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 31-40.
- Patto, M. H. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Peretta, A. A., Cintra da Silva, S. M., Franco Naves, F., Marques Barbosa Nasciutti, F., & Santos Silva, L. (2015). Novas diretrizes em tempos desafiadores: formação em Psicologia para atuar na Educação. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 547-556.
- Petroni, A. P., & Trevisan de Souza, V. L. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 444-459.
- Psicologia, C. F. (2005). Código de ética profissional do psicólogo.
- Portaria nº 561 (2017, 27 dezembro). Dispõe sobre os critérios referentes à atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal nas atividades de docência e na orientação educacional, sobre a organização e atuação dos servidores integrantes da Carreira Magistério Público, inclusive dos readaptados, e do Analista de Gestão Educacional – Psicologia, da Carreira Assistência à Educação, no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e unidades parceiras e sobre a organização dos atendimentos ofertados. Diário Oficial do Distrito Federal nº 247, Brasília – DF.

- Raad, I. L., & Tunes, E. (2011). Deficiência como Iatrogênese. Em M. C. Tacca, & A. Mitjás Martínez, *Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com deficiência* (pp. 15-45). Campinas: Alínea.
- Rego, T. C. (2003). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação* (15ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Resolução nº 8, de 07 de maio de 2004. (2004, 18 maio). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União, Brasília.
- González Rey, F. L. (1995) Comunicación, personalidad y desarrollo. *Pueblo y Educación*. Havana.
- Rey, F. G. (2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rey, F. G. (2005). *Sujeito e subjetividade*. (R. S. Guzzo, Trad.) São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rey, F. G. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade*. (M. A. Silva, Trad.) São Paulo: Cengage Learning.
- Rey, F. L., & Albertina Mitjás Martínez. (2017a). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Alínea.
- Rey, F. G., & Mitjás Martínez, A. (2017b). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Universidade de Girona*, 13(2), 1-33.
- Rey, F. G., Mitjás Martínez, A., Rossato, M., & Magalhães Goulart, D. (2017). The relevance of the concept of subjective configurations in discussing human development. Em M. Fleer, F. González Rey, & N. Veresov, *Cultural-historical Perspectives on Emotions: advancing the concepts of perezhivanie and subjectivity* (pp. 217-243). Singapore: Springer.

- Rezende, L. B. (2014). Da formação à prática do profissional psicólogo: um estudo a partir da visão dos profissionais. Juiz de Fora, MG.
- Ribeiro, M. A., Filho, V., & Aliprando Tuim, I. (2011). Dos quatro aos cinco meses. De Gessel a Vigotsky: as limitações da teoria maturacionista (Anais de congresso). São Paulo: Congresso Estadual sobre Formação de Educadores, UNESP. Fonte: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141786>
- Rodrigues, M. C., Zanzoni Itaborahy, C., Duarte Pereira, M., & Medeiros Costa Gonçalves, T. (2008). Prevenção e promoção de saúde na escola: concepções e práticas de psicólogos escolares. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 67-78.
- Rossato, M. (2009). O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. (Tese de doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Rossato, M. (2017). Contribuições da Epistemologia Qualitativa na mobilização de processos de desenvolvimento humano (Mesa redonda). Simpósio Nacional de Epistemologia Qualitativa. Fonte: https://www.youtube.com/watch?time_continue=7&v=R0fN-4W-Kyg
- Rossato, M. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, 185-198.
- Rossato, M., & Mitjás Martínez, A. (2011) A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. Em A. Mitjás Martínez & M. C. V. Tacca, *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 71-107). Campinas, SP: Alínea.
- Rossato, M., & Mitjás Martínez, A. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 289-298.
- Rosseti-Ferreira, M. C. (2006). Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. Em D. Colinvaux, L. Banks Leite, & D. Dalbosco Dell'Aglio, *Psicologia*

- do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais* (pp. 19-59). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rosseti-Ferreira, M., Amorim, K., & S. Silva, A. P. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(2), 281-293.
- Rosseti-Ferreira, M. C., de Souza Amorim, K., & de Moraes Ramos de Oliveira, Z. (2009). Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *PSICOLOGIA USP, São Paulo*, 20(3), 437-464.
- Rosseti-Ferreira, M. C., Ramos de Vasconcellos, V. M., Zagury Tourinho, E., Neno, S., Seidl de Moura, M. L., Ribeiro Moncorvo, M. C., . . . Rabello de Castro, L. (2011). *Psicologia do desenvolvimento: reflexões e práticas atuais*. (1ª, Ed.) Casa do Psicólogo.
- Rudá, C., Coutinho, D., & de Almeida Filho, N. (2015). Formação em psicologia no Brasil: o período do currículo mínimo (1962-2004). *Memorandum* 29, 59-85.
- Santos, A. S., da Costa Souto, D., da Silva Silveira, K. S., Perrone, C. M., & Garcia Dias, A. C. (2015). Atuação do psicólogo escolar e educacional no ensino superior: reflexões e práticas. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 515-524.
- Santos, F. d., & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 279-288.
- Seixas, P. d. (2014). A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DCN. (Tese de doutorado). Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Senna, S. R. C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal. In A. M. Martínez (Org.), *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp.199-230). Campinas: Alínea.

Senna, S. R., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108.

Silva, A. M. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, 72, 89-109.

Silva, S. M., Guimarães Pedro, L., da Silva, D., Rezende, D., & Miranda Barbosa, L. (2013). Estágio em Psicologia Escolar e Arte: contribuições para a formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 1014-1027.

Silva, S. M., Portilho de Lima, C., Oliveira Silva, A. C., Medeiros Rezende, P. C., Santos Carrijo, R., Ribeiro, M. J., . . . Silva Barreto, V. (2012). O psicólogo diante da demanda escolar: concepções e práticas no estado de Minas Gerais. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 36-49.

Silva, S. M., Santos Silva, L., Franco Naves, F., Almeida Costa e Santos Peretta, A., Marques Barbosa Nasciutti, F., & Portilho Lima, N. (2016). Formação do psicólogo para atuar na Educação: concepções de coordenadores de curso. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 48-62.

Tacca, M. C., & González Rey, F. (2008). Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 138-161.

Terra, M. R. (2006). *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*. Acesso em 10 de agosto de 2018, disponível em <https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>

- Torres, J. F. (2016). A formação investigativa de doutorandos em educação e psicologia: um estudo da relação orientador-orientando a partir da Teoria da Subjetividade. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Ulup, L., & Brasilino Barbosa, R. (2012). A formação profissional e a ressignificação do papel do psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação de estagiários a psicólogos escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 250-263.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Obras escogidas* (Vol. III). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1996). El problema de la edad. Em *Obras Escogidas IV* (pp. 251-273). Madrid: Visor.
- Wanderer, A., & Sucupira Pedroza, R. L. (2010). Elaboração de projetos políticos-pedagógicos: reflexões acerca da atuação do psicólogo na escola. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 121-129.
- Yamamoto, K., de Araújo Leite Santos, A., Galafassi, C., Guimarães Pasqualini, M., & Proença Rebello de Souza, M. (2013). Como atuam psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas concepções e práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 794-807.

APÊNDICES

APÊNDICE A**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS****Nº466/2012, MS.**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa sobre "O desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar: reflexões sobre o processo de atuação e formação profissional" está sendo desenvolvida por Cíntia de Araújo Matos do Curso de Mestrado Acadêmico da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profa. Dra. Maristela Rossato.

O objetivo do estudo é analisar como a experiência de reflexão teórica da atuação profissional mobiliza o desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar. A finalidade dessa pesquisa é possibilitar a produção de conhecimento em relação aos processos de formação continuada que são mobilizadores da subjetividade do psicólogo escolar podendo resultar em desdobramentos significativos para sua ação profissional.

Solicitamos a sua colaboração para *participar da pesquisa pelo período estimado de 8 meses* como também sua autorização para apresentar as informações deste estudo em eventos da área de Psicologia, e afins, e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa *não oferece riscos e/ou desconfortos para o participante da pesquisa*.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem

recebendo na Instituição (se for o caso). A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Os encontros poderão ser gravados em áudio e as conversas escritas por mídias digitais também poderão ser utilizadas.

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos, uso das informações e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que as informações obtidas na investigação sejam utilizadas para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Brasília , ____ de _____ de _____

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a)

Telefone: (61) xxxxx-xxxx ou E-mail: xxxxxxxxxxx@xxxxxxxxx

APÊNDICE B

Instrumento 1: COMPLEMENTO DE FRASES

1. Eu sou
2. Ser psicólogo escolar
3. A escola
4. Fico feliz
5. Não suporto
6. Gostaria
7. Na teoria
8. Na prática
9. O mais difícil
10. Nas coletivas
11. Sinto-me satisfeito
12. Fico triste
13. O trabalho
14. Amo
15. Algumas vezes
16. Não consigo
17. O que eu mais quero
18. O mais fácil
19. Meu suporte
20. Sinto-me seguro
21. Nessa escola

22. Com o grupo de psicólogos
23. Tudo o que consigo
24. Sinto prazer
25. Sinto-me desconfortável
26. O mais importante
27. Meu caminho
28. Por enquanto
29. Meu principal defeito
30. Sou muito boa
31. Não me peça
32. Tudo o que já fiz
33. Nas coletivas
34. A Psicologia
35. Penso muito
36. Me reconheço
37. Me sinto satisfeita
38. Tudo o que preciso
39. Meu maior prazer
40. Minha maior frustração
41. Sofro
42. Me alegro
43. Na escola
44. Na vida
45. Não tem preço
46. Daria tudo

47. Penso muito
48. Minha realização
49. Um sonho
50. O futuro
51. Ontem
52. Hoje
53. Amanhã
54. Todos os dias
55. Na maior parte do tempo
56. Sempre
57. Às vezes
58. Quando acordo
59. Prática
60. Nunca
61. Quando saio da escola
62. Quando chego à escola
63. Trabalhar para mim
64. Quando vou dormir
65. O conhecimento
66. Teoria
67. Estudar para mim
68. Quero ser
69. Ainda vou
70. Gosto
71. Detesto

72. Sorrir
73. Falar
74. Ética
75. O psicólogo
76. A educação
77. A vida
78. Uma lembrança
79. Um gesto
80. Um dia
81. Uma palavra

APÊNDICE C

Instrumento 3: DINÂMICA DO ESPELHO NA CAIXA

Você irá ver dentro de uma caixa algumas imagens. Reflita sobre sua prática como psicóloga escolar a partir de cada imagem e questão apresentadas.

Imagem 1 – Com o quê o psicólogo escolar trabalha?

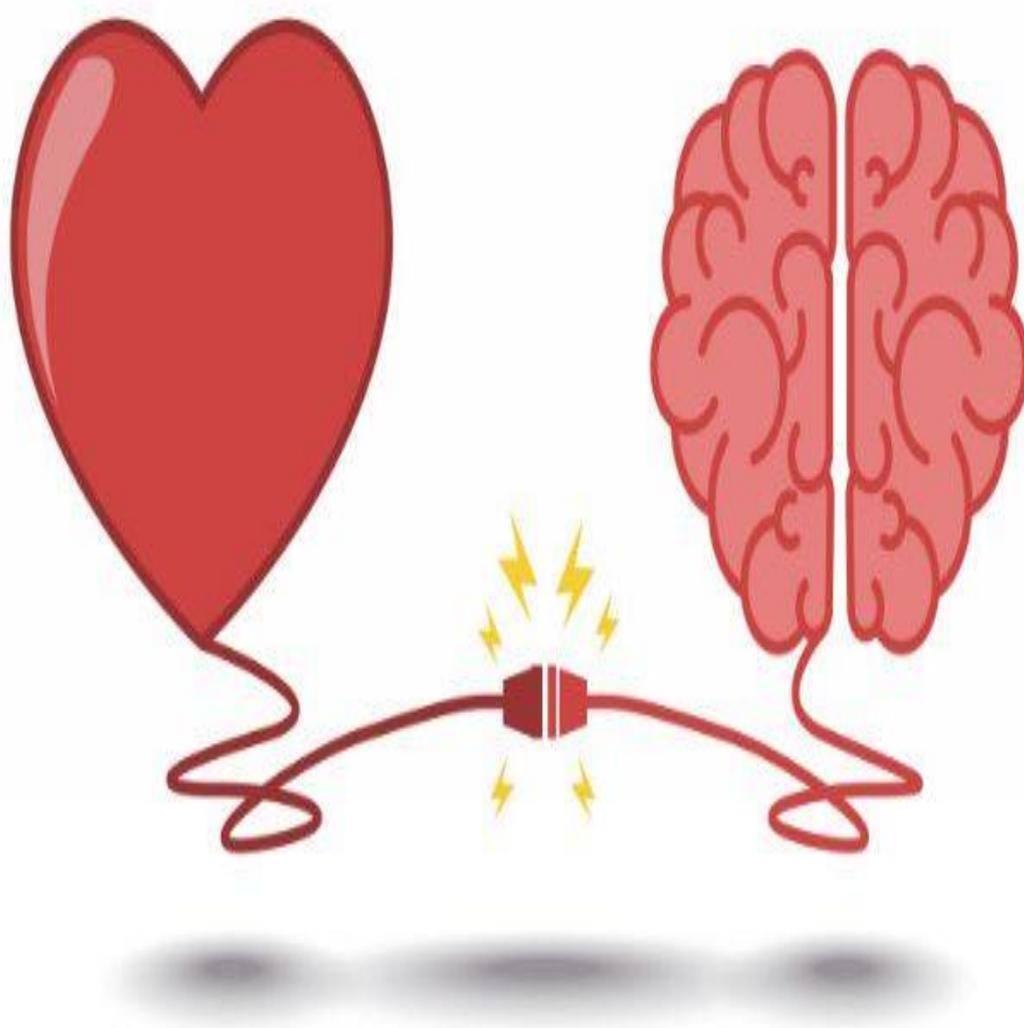


Imagem 2: Com quem o psicólogo escolar trabalha?



Imagem 3: Como o psicólogo escolar trabalha?



Imagem 4: Quem é o psicólogo escolar que trabalha?



APÊNDICE D

Instrumento 4: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Essa entrevista é semiestruturada, portanto possui um conjunto de questões predefinidas para orientar nosso diálogo. Entretanto, fique à vontade para trazer elementos de seu interesse.

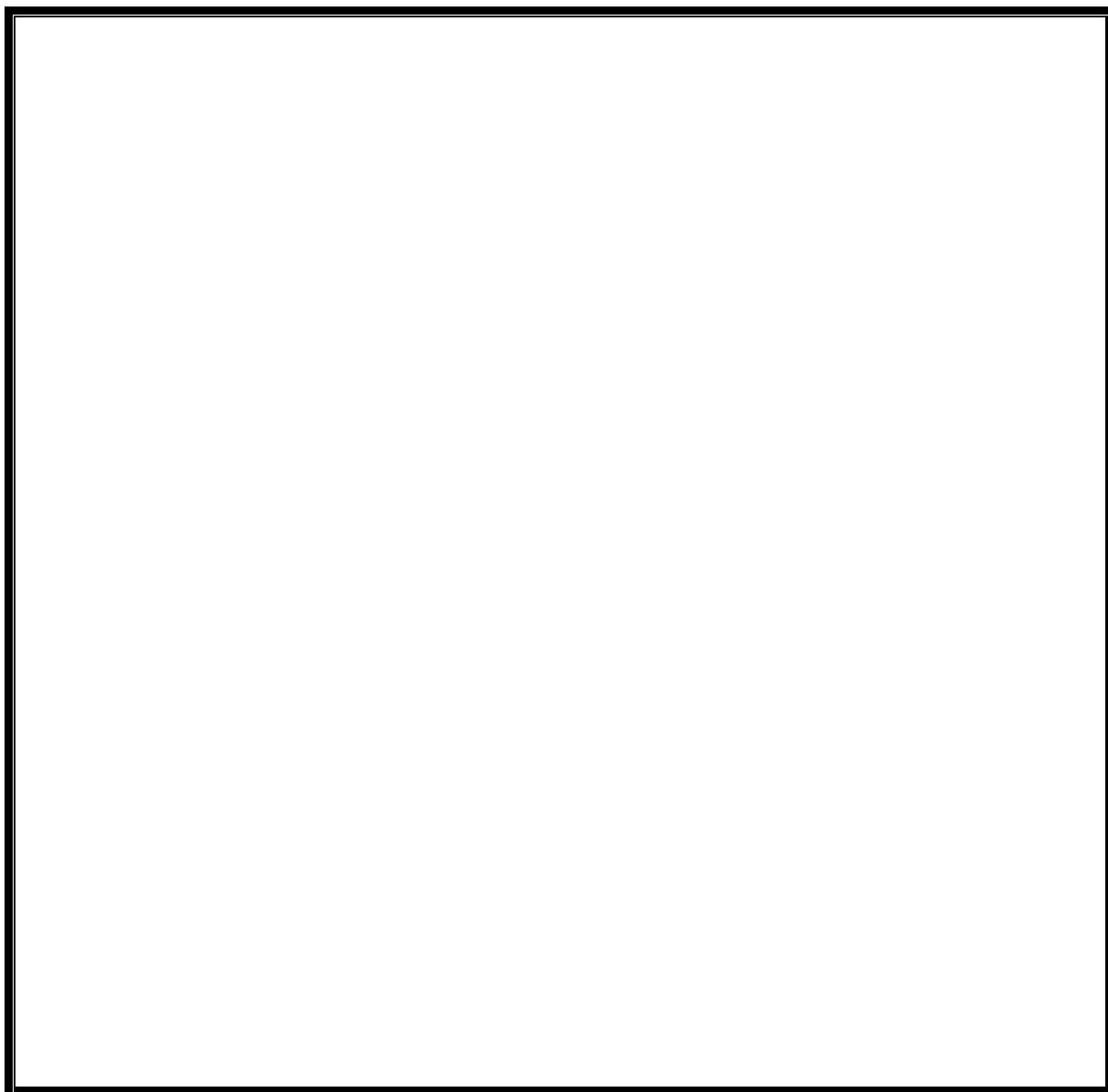
1. Me conte um pouco sobre você, sua história, sua família, sua rotina e o que mais você quiser abordar.
2. Como foi sua escolha pela Psicologia e pela Psicologia Escolar?
3. O que você pensa sobre seu trabalho?
4. Como você organiza suas atividades e gerencia seu tempo?
5. Quais dificuldades você enfrenta no seu dia a dia?
6. O que você faz para sanar essas dificuldades?
7. Como você avalia sua disposição para desenvolver estratégias de superação dessas dificuldades?
8. Qual sua disponibilidade para momentos de estudo e reflexões sobre sua prática?
9. Que tipo de material/recursos você costuma utilizar em sua atuação?
10. Como você se sente em relação à sua atuação como psicóloga escolar?
11. O que mais te motiva para desenvolver esse trabalho?
12. Que sentimentos são mais comuns ao psicólogo escolar?
13. Com a chegada do final do ano, como você avalia sua atuação nesta escola? Por quê?
14. O que você almeja como psicóloga escolar?
15. Quais os maiores entraves que você encontra na sua rotina de trabalho?
16. O que é mais difícil?
17. O que é mais fácil?

18. Por que você é psicóloga escolar?
19. Se pudesse mudaria de área? Se sim, para qual área iria? Por quê?
20. Como você resumiria sua atuação profissional?
21. Como você está se sentindo fazendo parte dessa pesquisa?
22. Acredita que mudanças são possíveis? Quais? Como?

APÊNDICE E

Instrumento 5: ARTE NO TRABALHO

Se você pudesse representar sua atuação como psicóloga escolar por meio de uma música, um poema, um texto ou um desenho, como seria?



APÊNDICE F

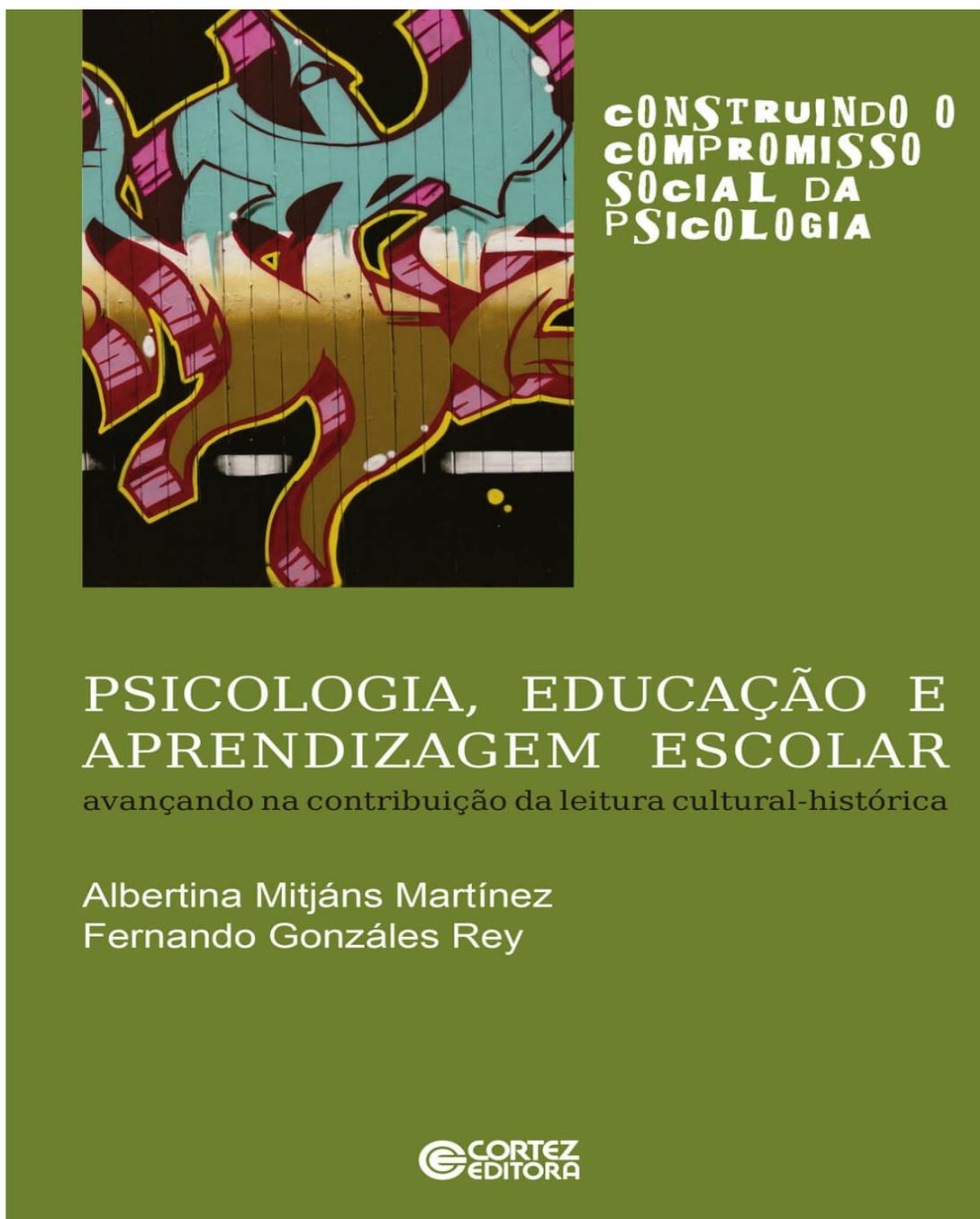
Instrumento 6: ANÁLISE PESSOAL

Descreva-se no quadro abaixo:

Qualidades	Defeitos
❖	❖
❖	❖
❖	❖
❖	❖
❖	❖
❖	❖
❖	❖
❖	❖
❖	❖
❖	❖
❖	❖
❖	❖

APÊNDICE G**Instrumento 7: REFERENCIAL TEÓRICO**

Livro base para reflexão teórica - Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica de Mitjans Martínez e González Rey publicado em 2017.



APÊNDICE H

Instrumento 8: ESTUDO DE CASO

Caso escolhido pela participante da pesquisa para reflexão teórica.

Breve apresentação do caso:

André tem 15 anos e seu diagnóstico é de Síndrome de Down. Por anos ele foi aluno do CEE, mas também frequentou a inclusão, no ensino regular, durante 7 anos. Segundo Clara seu retorno para o CEE se deu por questões comportamentais. Em 7 anos de inclusão, frequentando o ensino regular, André não conseguiu nenhum avanço em termos comportamentais e/ou pedagógicos.

Demais informações sobre o caso estão descritas no capítulo 5 deste trabalho.

APÊNDICE I

Instrumento 9: ATIVIDADE REFLEXIVA

Realize uma reflexão sobre seu processo de participação nesta pesquisa.

A large empty rectangular box with a double-line border, intended for a reflective activity.

APÊNDICE J

Instrumento 10: AUTORREFLEXÃO

Em relação à sua prática profissional, utilize os espaços abaixo para se expressar da maneira como desejar.

Eu sou	Eu não sou

Eu consigo	Eu não consigo

Eu posso

Eu não posso

APÊNDICE K

Instrumento 11: DINÂMICA DO ESPELHO

Como você se percebe atuando como psicóloga escolar?



ANEXOS

ANEXO 1

Instrumento 2: DINÂMICA CANTADA

Escolha uma música dentre os trechos abaixo e faça uma reflexão sobre de que forma essa música reflete a sua atuação como psicólogo escolar.

1- Os sonhos mais lindos sonhei! De quimeras mil, um castelo ergui (Fascinação, Elis Regina).

2- Levanta, sacode a poeira e dá volta por cima (Volta por cima, Beth Carvalho).

3- Ainda vai levar um tempo pra fechar o que feriu por dentro. É natural que seja assim, tanto pra você quanto pra mim (Não te quero mais, Lulu Santos).

4- Quando eu estou aqui, eu vivo este momento lindo. Olhando pra você e as mesmas emoções sentindo (Emoções, Roberto Carlos).

5- Canta, canta minha gente deixa a tristeza pra lá. Canta forte canta alto que a vida vai melhorar (Canta, canta minha gente, Martinho da Vila).

6- Tudo que se vê não é, igual ao que a gente viu a um segundo. Tudo muda o tempo todo no mundo. Não adianta fugir, nem mentir pra si mesmo, agora, há tanta vida lá fora. Aqui dentro sempre como uma onda no mar (Como uma onda, Lulu Santos).

7- Viver e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz. Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será. Mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita (O que é, o que é, Beth Carvalho).

8- Olho pro céu e vejo uma nuvem branca que vai passando, olho pra terra e vejo uma multidão que vai caminhando. Como essa nuvem branca essa gente não sabe aonde vai.

Quem poderá dizer o caminho certo é você MEU PAI. Jesus Cristo, Jesus Cristo, Jesus Cristo eu estou aqui (Jesus Cristo, Roberto Carlos).

ANEXO 2

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DESENVOLVIMENTO SUBJETIVO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: reflexões sobre o processo de atuação e autoformação profissional

Pesquisador: CINTIA DE ARAUJO MATOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 87354817.8.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia -UNB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.894.862

Apresentação do Projeto:

o mesmo do parecer substanciado anteriormente enviado.

Objetivo da Pesquisa:

o mesmo do parecer substanciado anteriormente enviado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

o mesmo do parecer substanciado anteriormente enviado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora esclareceu as dúvidas do CEP/CHS sobre contato preliminar com participantes do estudo, metodologia a ser adotada, início da pesquisa e procedimentos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram apresentados, de acordo com os esclarecimentos realizados (TCLE, cronograma, exclusão de termo de uso de imagem, exclusão de termo de responsabilidade sobre uso de documentos).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há pendências, pois mesmo que a pesquisadora tenha dito que a previsão de início da pesquisa era agosto de 2018, aguarda aprovação do CEP/CHS com margem de alteração de calendário.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.894.862

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1029842.pdf	28/06/2018 17:30:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Matos.pdf	28/06/2018 17:29:06	CINTIA DE ARAUJO MATOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_Matos.pdf	28/06/2018 17:28:43	CINTIA DE ARAUJO MATOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Matos.pdf	28/06/2018 17:28:10	CINTIA DE ARAUJO MATOS	Aceito
Outros	Instrumentos_Matos.pdf	10/04/2018 17:00:42	CINTIA DE ARAUJO MATOS	Aceito
Outros	Curriculo_lattes_Matos.pdf	10/04/2018 16:58:45	CINTIA DE ARAUJO MATOS	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica_Matos.pdf	10/04/2018 16:58:18	CINTIA DE ARAUJO MATOS	Aceito
Outros	Aceite_institucional_Matos.pdf	10/04/2018 16:56:18	CINTIA DE ARAUJO MATOS	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_Matos.pdf	10/04/2018 16:55:51	CINTIA DE ARAUJO MATOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	05/12/2017 10:47:26	CINTIA DE ARAUJO MATOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 14 de Setembro de 2018

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br