

A Expressão da Subjetividade na Atuação em Psicologia Escolar

Francisca Bonfim¹

¹Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia,
Brasília, DF, Brasil.

Maristela Rossato¹

¹Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia,
Brasília, DF, Brasil.

Resumo: Este artigo objetiva analisar como a constituição subjetiva do psicólogo se expressa em sua atuação no contexto escolar. A Teoria da Subjetividade, numa perspectiva cultural-histórica, e os princípios da Epistemologia Qualitativa foram utilizados no processo de construção interpretativa das informações. A pesquisa qualitativa foi realizada com uma psicóloga escolar em uma escola da rede pública de ensino de uma cidade de grande porte da região Centro-Oeste do país. Foram utilizados sistemas conversacionais e instrumentos apoiados em indutores escritos e indutores não escritos e realizados momentos informais e observações. Concluímos que a atuação profissional é marcada por produções subjetivas geradas em diferentes áreas da vida que se expressam no cotidiano escolar, muitas vezes, assumindo preponderância em relação às diretrizes políticas e pedagógicas dessa atuação. Essa constatação aponta para a necessidade de repensar a formação do psicólogo escolar por meio da criação de espaços reflexivos sobre a prática profissional e sobre *o próprio* psicólogo, para que haja um equilíbrio entre a subjetividade, os saberes e os fazeres da profissão.

Palavras-chave: Subjetividade, Psicólogo Escolar, Atuação Profissional.

The Expression of Subjectivity in the School Psychologist's Performance

Abstract: This article aims to analyze how the subjective constitution of the psychologist is expressed in his performance in the school context. The Theory of Subjectivity, in a cultural-historical perspective, and the principles of Qualitative Epistemology were used in the process of interpretive construction of information. The qualitative research was carried out with a school psychologist at a public school in a large city in the Midwest region of the country. Conversational systems and instruments supported by written and unwritten inducers were used and informal moments and observations were carried out. We conclude that professional performance is marked by subjective productions generated in different areas of life that are expressed in school daily life often assuming preponderance to the political and pedagogical guidelines of this performance. This finding points to the need to rethink the training of the school psychologist by creating reflective spaces about professional practice and about the psychologists themselves, so that there is a balance between subjectivity, knowledge, and practice in the profession.

Keywords: Subjectivity, School Psychologist, Professional Performance.

La Expresión de la Subjetividad en el Desempeño en Psicología Escolar

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar cómo se expresa la constitución subjetiva del psicólogo en su desempeño en el contexto escolar. La Teoría de la Subjetividad, desde una

perspectiva histórico-cultural, y los principios de la Epistemología Cualitativa se utilizaron en el proceso de construcción interpretativa de la información. La investigación cualitativa se llevó a cabo con un psicólogo escolar en una escuela pública de una gran ciudad de la región Centro-Oeste de Brasil. Se utilizaron sistemas conversacionales e instrumentos apoyados en inductores escritos y no escritos, realizados en momentos informales y observaciones. Se concluye que el desempeño profesional estuvo marcado por producciones subjetivas generadas en diferentes ámbitos de la vida y que se expresan en la cotidianidad escolar, asumiendo muchas veces preponderancia con relación a los lineamientos políticos y pedagógicos de este desempeño. Este hallazgo apunta a la necesidad de repensar la formación del psicólogo escolar mediante la creación de espacios de reflexión sobre la práctica profesional y sobre uno mismo, para que se establezca un equilibrio entre subjetividad, conocimiento y práctica en la profesión.

Palabras clave: Subjetividad, Psicólogo Escolar, Desempeño Profesional.

Introdução

Este artigo analisa como a constituição subjetiva do psicólogo se expressa em sua atuação no contexto escolar. Os aportes sobre a subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, desenvolvidos por González Rey (2003, 2005a, 2017, 2019) foram utilizados como referência teórica, pois têm possibilitado aos pesquisadores abrir outras zonas de inteligibilidade que evidenciam os desafios cotidianos que enfrentam os profissionais, seja pelos tensionamentos gerados pela subjetividade social da escola ao trabalho do psicólogo escolar, seja pelos próprios recursos subjetivos do psicólogo, expressos em seus modos de atuação profissional (Matos, 2019; Nunes, 2021).

Em contraposição à ideia mecanicista, dualista e biologizante de se pensar/estudar os processos envolvidos no desenvolvimento humano, tomamos esses aportes teóricos como referência por nos possibilitarem gerar uma compreensão sobre a atuação do psicólogo escolar a partir do reconhecimento do caráter gerador da cultura e da história de vida desse profissional, em seu processo de desenvolvimento, como indissociável de sua prática.

Sob essa ótica, reconhecemos que a atuação do psicólogo escolar pode estar permeada por processos subjetivos que estão além da técnica e do saber específico de sua área e que, por sua vez, também podem favorecer novas organizações do cotidiano da escola e da sala de aula. A atuação do psicólogo escolar não prescinde, portanto, da compreensão sobre a dimensão profissional, que é também subjetiva, no contexto da escola. Por atuar num campo de subjetividades, ele constitui seu contexto e, ao mesmo tempo, é por ele constituído.

A atuação do psicólogo escolar tem representado um importante tema para estudiosos da área (Bisinoto

& Marinho-Araújo, 2014; Cavalcante & Aquino, 2013; Chagas&Pedroza,2013;Facci&Souza,2011;Fleith,2009, 2011; Franschini & Viana, 2016; Guzzo et al., 2012; Libâneo, 2015; Marinho-Araújo, 2003, 2010, 2016; Matos, 2019; Moreira & Guzzo, 2014; Neves, 2011; Nunes, 2016; Oliveira, 2011; Petroni & Souza, 2014; Silva, 2015). De um modo geral, todos esses trabalhos, embora tenham importante representatividade no campo científico e relevante contribuição em relação aos aspectos que envolvem a prática cotidiana do psicólogo escolar, aportando à psicologia escolar novas possibilidades de análise e compreensão desse campo profissional de atuação, deixam em aberto a dimensão subjetiva dessa atuação, o diálogo entre a subjetividade individual e a subjetividade social do espaço em que atua e como essa produção subjetiva participa da atuação profissional. É preciso considerar a atuação profissional como a expressão de um sistema subjetivo organizado não apenas pela dimensão operacional, mas também pela dimensão subjetiva da profissão (González Rey & Mitjans Martínez, 2017; Matos & Rossato, 2020; Mitjans Martínez, 2009, 2010; Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

A subjetividade, na perspectiva cultural histórica, é compreendida como uma alternativa ontológica na construção do pensamento psicológico e social, que nos permite compreendê-la como “um sistema simbólico emocional orientado à criação de uma realidade peculiarmente humana, a cultura, da qual a própria subjetividade é condição de seu desenvolvimento” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 26). Os autores propõem a compreensão dos fenômenos psíquicos, individuais e sociais como processos de produção de sentidos subjetivos e configurações subjetivas que se inter-relacionam, de forma articulada

e recursiva, em um *continuum* de tempo. Os sentidos subjetivos são fluxos de sentidos que conjugam, ao mesmo tempo, o simbólico e o emocional, o social e o individual, desconstruindo a noção de indivíduo determinado pelo externo e conferindo à subjetividade individual e social uma perspectiva dialética, dialógica e complexa. As configurações subjetivas são sistemas dinâmicos que organizam os sentidos subjetivos produzidos tanto no processo de subjetivação individual quanto no social (González Rey, 2005b; González Rey & Mitjans Martínez, 2017). Como sistema, as configurações subjetivas, ao mesmo tempo que organizam, também são geradoras de novos sentidos subjetivos, demarcando seu caráter histórico.

O valor heurístico dessa base teórica, neste artigo, está na possibilidade de compreensão sobre como a subjetividade individual do psicólogo se expressa nas ações e relações institucionais regidas pelo disposto no documento de Orientação Pedagógica (OP)¹ (Santana & Dusi, 2010). A presença do psicólogo no contexto escolar, com uma atuação institucional, que é uma realidade no Distrito Federal (DF) desde 2008, ainda é uma demanda recente do sistema educacional no país, aprovada como lei (Lei nº 13.935, 2019), em meio a muitas lutas políticas para que essa conquista fosse alcançada. O contexto de atuação do psicólogo no sistema público de ensino do DF tem sido favorável ao esse exercício profissional e a processos de investigação, uma vez que há o reconhecimento, a legalização e a institucionalização de sua prática.

Metodologia de pesquisa

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa, orientada pelos pressupostos da metodologia construtivo-interpretativa (González Rey, 2002, 2003, 2005b, 2013, 2017, 2019), por meio de estudo de caso único. A seleção da participante se deu após a apresentação da pesquisa numa reunião ampliada das equipes multidisciplinares, seguindo os seguintes critérios: a) estabilidade profissional na SEEDF; b) experiência acima de três anos na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA); c) interesse em contribuir

com a investigação. A participante se voluntariou a participar da pesquisa por curiosidade sobre a proposta teórica do estudo, não tendo havido outras manifestações de interesse pelos participantes do grupo naquele momento.

A pesquisa teve duração de quatro meses e foram realizados 12 encontros para efetivação dos instrumentos da pesquisa. A produção das informações foi realizada em encontros individuais previamente agendados e também em momentos informais de acompanhamento da rotina de atuação da participante nas três escolas em que atua. Foram utilizados como instrumentos de pesquisa as dinâmicas conversacionais (DC), que permearam os momentos informais da pesquisa, as entrevistas semiestruturadas (ES), as observações reflexivas (OR) e o complemento de frases (CF).

O processo interpretativo das informações visou gerar indicadores sobre a subjetividade de Sara² expressos em sua atuação profissional. Ressaltamos que os indicadores são significações produzidas pelo pesquisador como resultado de uma articulação entre o conjunto das informações geradas pelos diversos instrumentos de pesquisa e a base teórica, fortalecendo a abertura de novas inteligibilidades sobre a atuação profissional do psicólogo no contexto escolar (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). As informações transcritas neste artigo não esgotam a amplitude do conteúdo gerado pelos instrumentos de pesquisa e foram selecionadas pela representatividade que aportam na construção interpretativa de cada indicador.

Vale destacar que o processo interpretativo, sempre que orientado teoricamente, busca distanciar-se de possíveis julgamentos sobre a atuação profissional, sustentado pelos princípios éticos que devem ser seguidos por todas as pesquisas. A pesquisa realizada seguiu todos os procedimentos éticos para investigações com seres humanos, conforme previsão da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 126, da Resolução do CNS nº 466 e da Resolução nº 510. Além disso, foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília

¹ A Orientação Pedagógica (OP) é um documento que normatiza o trabalho desenvolvido pelo psicólogo e pelo pedagogo da Equipe de Apoio à Aprendizagem e traz as diretrizes técnicas e pedagógicas para a atuação dos profissionais. Há, nesse documento, uma pre-ocupação em: a) traçar as diretrizes relacionadas às ações institucionais da equipe; b) descrever recursos e saberes a serem compartilhados pelos profissionais; c) delinear o perfil do psicólogo e do pedagogo desse serviço. A OP, ao elaborar o projeto ou plano de ação do serviço frente às necessidades educativas, busca orientar os passos para a execução das tarefas específicas de cada profissional para esse campo.

² Nome fictício.

(ICH-UnB), conforme número do parecer consubstanciado 3.598.578 (CAEE 18545019.1.0000.5540).

Caracterização da participante

Sara tem 49 anos e é servidora efetiva da Secretaria de Educação há 24 anos. Ingressou no serviço público na carreira de magistério e, após concluir o curso de Psicologia, passou a atuar como psicóloga escolar, integrando as equipes de atendimento e equipes de diagnóstico, conforme era nomeado esse serviço no início de sua implementação. Sua primeira lotação se estendeu por 15 anos na mesma instituição. Recentemente, optou por realizar um remanejamento que resultou na sua lotação em três escolas, em que atua em parceria com três pedagogas que, diferentemente de Sara, possuem lotação fixa nas escolas. Fez formação complementar em Psicanálise, curso de Libras do básico ao avançado, participou das formações em serviço ofertadas ao aperfeiçoamento da atuação das equipes de apoio à aprendizagem pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape) e realizou atualizações curtas no campo da Psicologia em institutos particulares de formação e capacitação profissional.

Construção interpretativa sobre a constituição subjetiva da psicóloga escolar

Nesta seção serão apresentados, em subtópicos, indicadores produzidos no processo de construção interpretativa das informações que evidenciam os conteúdos da constituição subjetiva da participante e como se expressam na atuação profissional.

A atuação clínica como base da atuação profissional no contexto escolar

Em relação à escolha de sua profissão, Sara faz referência à influência da família, especialmente, à percepção da mãe sobre ser psicóloga: *“Eu estava em dúvida em relação a Letras, História e Psicologia, daí minha mãe sempre admirou a profissão de psicóloga, dizendo para eu escolher Psicologia porque era um curso muito bonito”* (ES). A percepção da mãe evidencia as representações simbólicas construídas socialmente e que constituem aspectos do imaginário social sobre a Psicologia como uma prática profissional privilegiada, elitista, o que marcou historicamente a profissão pela possibilidade de atuação clínica.

A escolha profissional de Sara também sinaliza ter se apoiado na forma como a profissão se apresentou a ela, quando rememora um teste psicológico que realizou na infância:

Uma vizinha psicóloga... me inspirou a ser psicóloga. . . . É engraçado como as coisas vão se construindo na vida da gente. Tive contato quando criança com essa vizinha, eu tinha 9 anos de idade. Ela me aplicou um teste. . . . Eu também, depois de muitos anos [risos] apliquei esse mesmo teste. Eram umas pranchas que tinham uns pássaros e toda vez que eu apertava esses pássaros ela me dava um cartãozinho . . . como se fosse um reforço, bem comportamental né [risos]. . . . Eu nunca esqueci (ES).

Estabelecidos no início do século XX, os testes permanecem como referência clínica e resquícios da herança cartesiana, que se caracteriza como uma forma de observar os fenômenos psicológicos por meio de medidas. É exatamente por essa redução e objetividade das questões psicológicas associadas a coeficientes numéricos que muitos estudos argumentam e produzem críticas robustas a esses testes, reconhecendo seu caráter limitante por serem insuficientes para determinar o potencial futuro de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (Barbosa & Souza, 2012; Chaves, 2019; Mitjans Martínez, 2010; Patto, 1987, 1990).

Identificamos que o contato inicial de Sara com a psicologia se deu a partir da experiência com um teste e se repetiu com a prática exercida pela equipe à época de seu ingresso no serviço: *“porque, quando entrei no serviço, o atendimento tinha um caráter clínico, tinha os testes, né? Depois que veio a Psicologia Escolar. Ai ninguém sabia ao certo como era, eu fui atrás pra . . . conhecer, aprender e estudar mais”* (DC). Observamos que, embora ela tenha realizado estudos para reorganizar sua prática, referindo-se às alterações na forma e na prioridade que dava aos testes nos momentos de avaliação psicológica, estes ainda permaneceram como ferramentas essenciais em sua prática cotidiana. *“A gente sabe que o teste não define o estudante, mas é uma forma de validar o nosso relatório, é um apoio, pode tirar uma dúvida ali da conclusão do processo de avaliação”* (DC).

Com as diversas formulações pelas quais passou o serviço da equipe, tais referenciais positivistas ficaram, ou deveriam ter ficado, obsoletos, pois o documento de orientações para atuação da equipe reflete sobre essa questão e tem como questão central a atualização das práticas de avaliação, “que devem ser de caráter processual, contínuo e cumulativo, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos” (Santana & Dusi, 2010, p. 68).

A utilização de testes, para Sara, assume dois aspectos que precisam ser explicitados. Por um lado, constitui-se como uma forma de referendar o relatório exigido pelo sistema de ensino, como se os testes assegurassem uma verdade científica, fazendo referência ao conhecimento como resultado de um rigor científico garantido pela métrica dos testes. Com efeito, há uma exigência institucional que registros sejam feitos em todas as dimensões do trabalho das equipes, devendo ser organizados os registros internos e externos das intervenções realizadas, dos desdobramentos e dos resultados obtidos em cada um dos níveis de atendimento (Santana & Dusi, 2010). Assim, o relatório se caracteriza como um registro externo, devendo ser feito ao se concluírem as intervenções, explicitando as estratégias a serem adotadas no encaminhamento das queixas. Por outro lado, a não utilização dos testes ancora o argumento de Sara para justificar a cisão entre os psicólogos mais antigos e os psicólogos novatos, pois, na interpretação dela, a recusa destes indica um despreparo para realização da avaliação psicológica: “*é como se fosse uma aversão que eles [psicólogos novatos] têm aos testes; queria saber como é que eles avaliam. . . . Eu queria muito que você os acompanhasse*” (DC).

A influência dos preceitos da atuação clínica como referência de sua atuação institucional na escola representa um importante indicador do conteúdo constitutivo sobre como a profissão está configurada subjetivamente. Sua escolha profissional à entrada nas equipes especializadas, que inicialmente atuavam com testes psicológicos, e a forma como continua a utilizá-los evidenciam uma trajetória de atuação e formação, como veremos adiante, em que algumas crenças e representações permanecem com relativa estabilidade em sua constituição subjetiva.

Conservadorismo e mudanças ao longo do processo de formação continuada

O ingresso de Sara na equipe se deu numa proposta de intervenção que coadunava com a concepção biológico-evolucionista, predominante à época.

Esse aspecto foi reconhecido pela participante ao relembrar a reestruturação das equipes em 2003 com a perspectiva da Psicologia Escolar: “*foi necessário um esforço pessoal para tentar compreender aquela nova realidade*” (DC). Outra memória significativa para Sara foi a capacitação em serviço ofertada pela universidade federal local: “*participamos de formações em Psicologia pelo Instituto de Psicologia para conseguir trilhar nessa nova proposta de trabalho*” (ES). Sara resgata seu percurso formativo nos pressupostos da Psicologia Escolar, intencionando uma formação profissional crítica, transformadora das condições sociais e de trabalho que permeiam o contexto da escola. No entanto, ainda ganham preponderância os próprios recursos subjetivos como orientadores de sua atuação, em detrimento de processos de desenvolvimento que poderiam ter emergido dos estudos por ela referenciados, como vimos anteriormente em relação ao uso dos testes psicológicos.

Mesmo que se refira à perspectiva institucional de serviço, a participante reconhece a necessidade de trilhar a escola sob outro paradigma, embora pareça ter dificuldades em consolidar uma nova proposta de atuação, evidenciando dificuldades de colocar os testes à prova ao elegê-los como essenciais ao processo de avaliação psicológica. A OP trouxe novas diretrizes de atuação profissional que favorecem a consolidação do papel do psicólogo na escola, mas a participante permanece se inspirando nos pressupostos da clínica. É preciso reconhecer que a participante não está isolada nessa compreensão, uma vez que as mudanças paradigmáticas orientadoras da Psicologia Escolar ainda representam desafios que precisam ser acolhidos e repensados no âmbito da formação, tendo em vista as instabilidades presentes na prática do psicólogo, que se revelam em modelos de atuação tradicional que ainda se coadunam com concepções predominantes na primeira metade do século XX e, não muito frequentemente, em modelos de atuação emergente, que procuram estabelecer novas ações ao psicólogo escolar junto ao contexto educacional (Campos & Jucá, 2006; Matos, 2019; Mitjans Martínez, 2010; Nunes, 2021). Mesmo que dissonante das diretrizes operacionais da atuação institucional do psicólogo escolar, reconhecemos que a atuação com viés clínico, como desenvolvida pela participante, tem sido favorecedora do acolhimento individual das pessoas por meio de uma escuta sensível, em atenção às demandas apresentadas.

No processo histórico de sua atuação nas escolas, à medida que o serviço especializado ia se aperfeiçoando, Sara se deparou com uma nova realidade de trabalho que lhe era desconhecida: “*Então passamos a trabalhar em outro modelo, as crianças não iam até o polo onde nós ficávamos, porque era assim antes*” (ES). A novidade estava exatamente em retirar das crianças a responsabilidade por não aprenderem, atribuindo-se às questões relacionais o enfoque para compreender as fraturas existentes nos processos de ensinar e aprender: “*com as mudanças, nós íamos até elas [as crianças] para compreender as queixas escolares a partir das relações*” (ES). Ela reconhece que as mudanças estavam na forma de avaliar as dinâmicas escolares, para além das dificuldades de aprendizagem dos alunos, identificando a singularidade sem desarticulá-los de suas relações culturais e históricas. Entretanto, a força de seus conhecimentos anteriores, construídos sob potentes bases simbólico-emocionais, fazia com que continuasse atribuindo aos testes o poder de assegurar o resultado do diagnóstico e avaliando as crianças individualmente: “*. . . eu não deixei de aplicar os testes psicológicos, porque eu entendo que continuam sendo recursos avaliativos e dão consistência nos relatórios*” (DC).

A formação, tanto inicial quanto em serviço, para atuar nas instituições de ensino ainda se constitui num grande desafio. Alguns estudos (González Rey et al., 2016; Matos & Rossato, 2020; Mitjans Martínez & González Rey, 2017; Mori et al, 2019; Rossato & Assunção, 2019) têm sinalizado a importância de a formação, além de investir em processos reflexivos que permeiem as próprias emoções, se ocupar do estudo e da compreensão da dimensão subjetiva da aprendizagem do adulto em formação profissional, uma vez que as teorias da aprendizagem têm sido abordadas de forma muito superficial, não favorecendo a compreensão da “complexidade do processo de aprender . . . que possibilitem a emergência de processos subjetivos facilitadores do processo de aprender” (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 171).

O impacto da subjetividade social relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, conforme já mencionado anteriormente, é muito forte na escola, pois ainda se nutre uma prática pedagógica muito focada em resultados de avaliações internas e externas. A atuação do psicólogo, nesse aspecto, pode e deve envolver estratégias para direcionar ou tentar mudar as representações cristalizadas e inadequadas sobre

temas caros ao processo educativo, tais como: a subjetividade, a aprendizagem, a deficiência, a inclusão e o desenvolvimento (Mitjans Martínez & González Rey, 2017). Desde o início dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil, constatou-se um acentuado direcionamento da formação para a área clínica, sendo, inclusive, os estágios em Psicologia Escolar os menos procurados.

Por mais que Sara se referisse à análise das relações entre desenvolvimento e aprendizagem e das relações entre professor e aluno, percebemos sua prática estabelecida sob forte influência da área clínica presente em sua formação acadêmica, resultando em uma atuação híbrida em que a contradição entre pressupostos teóricos e metodológicos geravam uma prática destituída da especificidade da Psicologia Escolar. É provável que essa contradição tenha conduzido a participante ao desentendimento com os novos psicólogos, que demonstravam uma prática muito divergente da que era desenvolvida por ela: “*Desde que eles chegaram, já se manifestaram no primeiro dia que não queriam testes, e diziam: ‘nós não usamos testes para avaliar os estudantes’*” (DC).

A frustração relatada no episódio da chegada de novos profissionais na secretaria de educação evidencia esse desencontro de gerações e compreensões sobre a atuação do psicólogo escolar: Sara recebeu com satisfação a notícia de chegada dos novos servidores, que, conforme relato dela, a decepcionaram com relação à forma como ela se preparou para recebê-los. Mencionou ter planejado a organização de um lanche coletivo para que eles se sentissem acolhidos e pertencentes ao grupo de profissionais mais antigos: “*eles disseram que não queriam lanche, que lanche não interessava ao serviço*” (DC). Tal recusa gerou sentidos subjetivos de frustração, comparando à memória afetiva que resgatou de seu ingresso na equipe: “*eu lembro, quando eu cheguei na equipe, que as psicólogas me acolheram, a gente fazia lanche coletivo toda coordenação, e eles chegaram e afirmaram categoricamente que não queriam lanche; eu fiquei assustada e até chateada*” (DC).

A partir do acompanhamento do trabalho de Sara ao longo da pesquisa, identificamos que sua atuação era tensionada por diversos fatores, como a formação inicial e continuada ofertada aos profissionais da equipe, o conhecimento da OP do serviço, a demanda

de serviço atribuída ao quantitativo de escolas que tinha para atender, o envolvimento dos atores escolares, a abertura dos gestores e fatores sociais diversos. Entretanto, é importante destacar que esses fatores não influenciam sozinhos a atuação profissional, mas em conjunto com a produção subjetiva gerada sobre eles.

A participante demonstrou constante necessidade de superar seus limites, seja pelas leituras, seja pela participação em cursos de atualização profissional no campo da Psicologia. Reconhecemos ter havido empenho da parte de Sara para se atualizar no campo da Psicologia Escolar, embora ainda evidencie a necessidade de maiores avanços.

Então, foram muitas mudanças no serviço desde que entrei, porque com os avanços na Psicologia Escolar, que trouxe uma forma mais ampla de atuar com um trabalho institucional . . . não foi fácil, nós tivemos que correr atrás por conta própria de cursos que nos capacitassem, fazer muitos estudos e leituras (ES).

Foram muitas as transformações e os avanços teóricos no campo da Psicologia, que reverberaram na produção de novos e importantes saberes para a Psicologia Escolar e que se encontram em consolidação sobre as mudanças no próprio papel do psicólogo escolar. No entanto, para que isso efetivamente se concretize, reconhecemos como necessárias novas configurações nos cursos de formação que possam oferecer ao futuro psicólogo suporte teórico e prático que o auxilie “no enfrentamento dos inúmeros desafios que as rápidas e dinâmicas mudanças que ocorrem cotidianamente no contexto escolar lhe impõem” (Neves & Marinho-Araújo, 2006, p. 59).

Se, por um lado, refletir sobre a história da Psicologia possibilita compreender a atuação com predominância clínica de Sara, por outro, os novos referenciais propostos no campo da Psicologia e na nova atuação proposta para as equipes não eram desconhecidos para ela, visto que participou de processos formativos e realizou leituras desse âmbito. Isto nos leva ao indicador da configuração subjetiva da profissão, que se refere à postura relativamente conservadora diante das mudanças apresentadas dentro da profissão e também das mudanças sociais no campo da família, conforme abordaremos adiante.

A hipervalorização do conhecimento produzido na prática

A trajetória profissional da participante, que atuou nas equipes especializadas, demarca uma percepção de aprendizados constitutivos de recursos subjetivos que a levaram a valorar sua experiência profissional, construída ao longo do tempo de atuação no serviço especializado. “*Estou na equipe desde 1998 até hoje! Eu conheci o serviço ainda na versão anterior. Quem entrou no serviço recentemente lê na OP sobre a história da equipe, mas eu vivi a história do serviço*” (ES). A vivência da história de como o serviço especializado foi se constituindo e se reformulando é assumida por Sara como uma condição distinta diante dos demais profissionais que estão entrando no serviço especializado na atualidade, os quais denomina como ‘novatos’. Essa forma de nomeá-los demarca, de alguma forma, a construção de um aprendizado no acompanhamento das diversas fases históricas da equipe, com múltiplos enfrentamentos para se chegar num formato de atendimento que atende às demandas da escola, mesmo que apresente contradições quanto ao previsto nas normativas locais.

Eu acho que os psicólogos novatos não vão dar conta de enfrentar tudo que eu e as meninas [as psicólogas veteranas] já passamos; para elas, tudo tem que estar escrito nas atribuições ali da OP. Nós enfrentamos mutirão de avaliação, falta de sala, de material, até a questão da formação em serviço, fomos aprendendo na prática (DC).

A preocupação com profissionais em início de carreira também se dá em relação aos professores, evidenciando sua percepção sobre a fragilidade da formação inicial e a valorização da experiência decorrente do tempo de serviço. “*Quando a classe especial fica com um professor novato, geralmente dá muito trabalho para equipe, porque o professor não sabe como trabalhar. Aí temos que investir na capacitação desse professor*” (DC). O trabalho das pedagogas que atuam nas equipes especializadas também é valorado pelo tempo de serviço das profissionais. “*As pedagogas que trabalham comigo, cada uma tem um jeito diferente. Elas são bastante experientes, têm muito tempo de serviço. A M. tem dois anos na equipe, mas ela já tem muito tempo na secretaria, é muito experiente*” (DC).

Embora a fragilidade da formação inicial, tanto de psicólogos escolares como de professores, seja

evidenciada em muitos espaços educativos, a hipervalorização da prática ao longo do tempo de serviço em detrimento de processos reflexivos orientados teoricamente pode estar perpetuando modos de atuação que os profissionais mais antigos lutam por manter, levando-os a invisibilizar a contribuição que os novos profissionais podem oferecer à escola. A valorização da prática construída proporcionalmente ao tempo de serviço pode impactar a formação dos novos profissionais, impedidos de se reconhecerem como sujeitos criativos e inovadores nesse espaço. Uma formação que promove processos reflexivos sobre a prática e sobre si mesmo, mas orientada teoricamente, tem sido academicamente reconhecida como profícua em processos formativos que efetivamente se constituem como base na produção de novos recursos subjetivos (simbólico-emocionais) com força mobilizadora do desenvolvimento do outro (Matos, 2019; Rossato & Mitjás Martínez, 2011; Rossato & Assunção, 2019).

As manifestações de Sara expressam uma produção subjetiva que é também permeada pela subjetividade social das escolas, muitas vezes marcada pela disputa de espaço entre os profissionais antigos e novos. Anteriormente, a pesquisa desenvolvida por Martins (2015) evidenciou intensas lutas de poder e embates entre os profissionais mais antigos (efetivos) e profissionais em início de carreira (em sua maioria, temporários), que, para evitar possíveis conflitos, chegavam a ser distribuídos em turnos distintos na escola.

Sobre as relações com esses psicólogos mais novos, a quebra das expectativas de Sara de gerar uma relação mais afetiva com eles, somada à recusa desses psicólogos em reconhecer os testes psicológicos utilizados como instrumentos da avaliação psicológica, findaram por fragilizar a relação entre esses profissionais. Pelo relato de Sara, ficou a compreensão de que eles tinham mais qualificação que os psicólogos antigos e que pareciam ter “pavor” de aplicar testes. No entanto, Sara justificou que os testes serviam apenas de apoio nas avaliações psicológicas realizadas. Tais aspectos enfraqueceram a relação de Sara com os psicólogos recém-contratados: “Depois disso, nem falei mais nada. Daí, pensei: deixa eles aprenderem sozinhos!” (DC).

O processo formativo ao longo da atuação profissional

Sara demonstrou possuir saberes importantes para sua atuação, revelando conhecimento atualizado da legislação que regulamenta o trabalho da EEAA,

das atualizações teóricas relevantes sobre a Psicologia Escolar e sobre a Psicanálise como abordagem teórica que direcionava sua prática. “Quase me formei em Psicanálise, mas precisei interromper o curso” (ES). Por ser uma profissional preocupada em estar atualizada e em se aperfeiçoar no serviço, Sara realizou os cursos de capacitação promovidos pela EAPE, bem como cursos externos, custeados com recursos próprios.

No contexto da escola, observamos que o trabalho realizado se deu mais em função da demanda de encaminhamentos para avaliação diagnóstica, com vistas a descartar ou confirmar patologias, do que em uma perspectiva institucional e/ou preventiva, conforme previsto na OP, com centralidade nas dificuldades apresentadas pelos estudantes e, em menor nível, nas necessidades de aprendizagem, da escola e/ou do docente, colocando em discussão o papel dos cursos de formação continuada.

Esse foco nas dificuldades já foi pontuado em outras pesquisas (Anache, 2012; Bezerra, 2014; Chaves, 2019; Pereira, 2018; Rossato, 2009; Rossato & Mitjás Martínez, 2011, 2013; Siebert, 2017), que reconheceram que ainda permanece na subjetividade individual e social escolar uma interpretação dos problemas de não aprendizagem embasada numa visão reducionista de centralidade e culpabilização do estudante pelo não aprender. A proposta dos autores é que a avaliação do processo de aprendizagem considere os processos subjetivos nele envolvidos, ratificando que os testes psicológicos são insuficientes e limitam a possibilidade de compreender o aluno em sua singularidade.

A valorização do estudo foi um aspecto considerado importante para Sara no sentido de potencializar a atuação profissional da equipe, facilitar o planejamento das ações institucionais e aproximar as relações com outros profissionais da escola. “Você [dirigindo-se à pesquisadora] vai observar que as meninas [referindo-se às pedagogas] estudam, porque nós temos embasamento teórico para fazer os relatórios” (DC). Há uma compreensão de que a profissional precisa buscar qualificação para assegurar seu espaço no ambiente de trabalho e dar suporte aos recém-formados que estão adquirindo experiência profissional e ganhando credibilidade na atuação: “E também é [o estudo] bom para o reconhecimento até da própria equipe dentro da escola” (DC). Entretanto, consideramos que os cursos podem se apresentar mais como uma chancela ao que o

profissional foi construindo como experiência prática do que como possibilidade reflexiva sobre sua atuação profissional e sobre como os próprios recursos subjetivos se expressam nessa atuação.

A atuação do psicólogo no espaço escolar é marcada pelo dilema das ações desenvolvidas e das ações esperadas, e a participante atribui ao estudo a possibilidade de mediar a formação em serviço dos profissionais recém-formados, valorizando e qualificando a experiência profissional e promovendo o reconhecimento do psicólogo e de sua equipe de trabalho no contexto escolar.

A gente vai estudando e compreendendo mais os professores, sabendo como melhor intervir com as crianças do ensino especial, você vê alguns professores preocupados em fazer cursos, aqui na escola a gente [se referindo à equipe de uma das escolas em que atua] colocou estudo em todas as coletivas, tem alguns professores reclamando, acredita? (DC).

Ainda que Sara reconheça o interesse dos outros profissionais em buscar cursos de formação e capacitação, a necessidade que expressa em liderar a capacitação dos novos profissionais que chegam à escola, sejam psicólogos, sejam professores, é um indicador de como se coloca em posição superior em relação aos demais, de modo especialmente marcado pela supremacia que atribui à experiência prática profissional da escola. O conhecimento que possui lhe assegura melhor posicionamento na disputa hierárquica entre os grupos de psicólogos antigos e novatos. Para Sara, o saber estabelecido numa relação de transmissão de conhecimento valida sua antiguidade e merecimento diante dos profissionais mais novos.

Além de Sara considerar uma barreira o fato de os “novatos” trabalharem de uma forma diferenciada, há, na escola, uma barreira administrativa geradora de conflitos relacionais. Psicólogos antigos como Sara pertencem à carreira de magistério e atuam fora da docência, algo sempre lembrado pelos psicólogos “novatos”, embora essa atuação seja uma característica de desvio de função. Os psicólogos mais novos, concursados a partir de 2013, ingressaram na carreira de analistas com regimento específico para esse cargo e remuneração menor. Em razão desse regime de carreiras diferenciadas, ocorrem divergências entre os profissionais – de diferenças salariais a conflitos na escolha de escolas de atuação, que nutrem essa relação hierárquica.

Predominância dos valores religiosos

A predominância dos valores religiosos pode ser identificada em momentos diversos, tanto expressos diretamente em sua atuação como na forma como a família se apresentava configurada, com suas crenças e valores, em sua constituição subjetiva, como evidenciado em complemento de frases (CF), por exemplo: a) frase 13: “*Preocupo-me com minha família*”; b) frase 31: “*Um dia eu quero comprar meu apartamento*”; c) frase 39: “*Sinto segurança quando estou em casa*”; d) frase 55: “*Um dia vou casar*”; e) frase 56: “*Minha família é uma benção de Deus*”; f) frase 67: “*Meu lugar seguro em casa*”. Reconhecer a família como uma configuração com relativa dominância em seu sistema de configurações subjetivas foi um caminho tecido por múltiplas informações, corroborados pelos valores expressos nos atendimentos às famílias, como veremos a seguir.

Na orientação à família de uma criança, em conjunto com a pedagoga, foi possível observar que Sara reconhecia o papel da família, em parceria com a escola, e a importância do acompanhamento familiar como favorecedor da aprendizagem. “*A família é muito importante na educação dos filhos. Tudo que os pais fazem estão participando da educação de seus filhos desde o começo da vida [sic], e o comportamento dos pais pode influenciar os filhos*” (OR). No entanto, a forma como concebe a participação da família demonstra que a escola ainda a culpabiliza pelo fracasso escolar, pois a queixa escolar é dirigida a algo externo à escola para justificar a dificuldade do estudante encaminhado.

Então, a senhora [falando com a responsável pela criança] precisa estabelecer um horário para o L. mexer no celular, ensiná-lo entender quando a senhora está alegre ou está triste com um comportamento que ele teve e que não foi bom. Assim ele vai aprendendo e pode ajudar ele a entender as regras aqui na escola (OR).

Reconhecemos que a orientação da psicóloga, possivelmente, tenha sido dada em função de seus valores pessoais – gerar alegria ou tristeza no outro visto como ato regulador de um comportamento –, sem considerar que o estudante poderia desenvolver uma compreensão dos possíveis efeitos nocivos do uso do celular ao seu processo de aprendizagem caso houvesse uma reflexão conjunta nessa direção.

Em outro momento, a pedagoga relata o fato de uma avó, na condição de responsável legal, ter ido à escola e, concomitantemente, ter acionado o conselho tutelar local para impedir a promoção da neta para o ano seguinte. Conforme a avó, a neta, por ter diagnóstico de autismo, não tinha condições de ser transferida e acompanhar a rotina de uma Escola de Ensino Fundamental – anos finais. Partindo dessa argumentação, a avó não queria a promoção da neta para a série seguinte, pois resultaria nessa transferência. Sara relata à pedagoga seu posicionamento resistente à argumentação da avó e, ao final, volta-se para a pesquisadora e relembra o papel relevante da família na educação das crianças.

Essa avó cuida da filha dela que tem esquizofrenia e é mãe dessa aluna que a gente tá falando. Ela é tutora da filha e, também, da neta que tem autismo. Ela não deixa essas duas evoluírem. A neta reproduz a fala da avó aqui na escola. Ela mesma se nomeia com autismo, com direito à redução de turma, requer adequação curricular, se diz com todos os direitos que a avó lhe repassa. Você precisa ver [volta-se para a pesquisadora para dizer isso]. E agora a menina não quer mais mostrar seu potencial acadêmico, só quer desenhá-la. Mas continuamos argumentando firme em favor da promoção e a professora dela é muito experiente, também está muito segura disso. Certamente a avó deve lhe ter feito medo, falando do CEF [Escola de Ensino Fundamental II] e ela não quer mostrar o que aprendeu (OR).

Se, por um lado, reconhecemos que cotidianamente somos tensionados por diferentes zonas da vida para as quais produzimos sentidos subjetivos singulares, chamamos a atenção para como essa singularidade se expressa na atuação profissional e, principalmente, para como ela pode se sobrepor a propostas e políticas que almejam mudanças e inovações no contexto educacional. Não estamos julgando a atitude da psicóloga, mas ilustrando como a singularidade do seu sistema subjetivo se expressa no cotidiano de sua atuação. A família, não como um conjunto de pessoas, mas pelo conjunto de valores que representa, esteve presente em sua vida desde a escolha da profissão, que foi associada às crenças religiosas.

Seus valores pessoais e crenças foram bastante representativos como orientadores de sua consti-

tuição subjetiva: a) frase 9: “*Eu sinto paz*”; b) frase 17: “*Acredito em Deus*”; c) frase 20: “*minha exigência é ser justa*”; d) frase 21: “*compartilhar a fé*”; e) frase 23: “*a vida é um presente de Deus*”; f) frase 44: “*o mais importante é crer em Deus*” (CF). Em outros momentos, estiveram presentes relatos sobre os trabalhos que desenvolvia na igreja aos finais de semana e sobre um curso que estava realizando em outra instituição religiosa.

Sara relatou com satisfação o histórico de sua conversão religiosa e os papéis que os outros membros também desempenhavam no campo religioso. Tais informações possibilitaram compreender o lugar de destaque que Deus ocupava em sua vida e a religiosidade presente em sua rotina pessoal, sendo referência nas tomadas de decisão sobre a sua vida e suas dúvidas – frase 32: “*quando tenho dúvidas eu oro*” – e a importância para desenvolver valores associados ao exercício da justiça e da partilha com o próximo.

Damos destaque, ainda, a como esse conjunto de valores e crenças constituídos subjetivamente se expressava no momento de realizar anamnese com a família. Identificamos que a participante direciona questionamentos referentes à prática religiosa dos responsáveis, embora reconheça como algo não mais presente nos formulários de entrevista familiar que compõem o acervo de documentos de uso da equipe.

Bem, nos formulários antigos ainda tinha a pergunta sobre a religião da família, nos mais atuais essa questão não aparece, mas eu pergunto porque é importante. Considero importante a família ter uma religião; não significa que vou falar sobre a minha religião, mas que acho isso muito importante e por isso pergunto, questiono a frequência da pessoa caso ela vá a alguma igreja (DC).

Ainda sobre a questão da família, Sara expressou ter sentido dificuldade de trabalhar esse tema na atualidade, especialmente pelas novas configurações dessa instituição social. O modelo de família como matriz hegemônica da sociedade, constituída por pai, mãe e filhos, foi um modelo de família idealizado, mas que começou a mudar com a revolução de valores no mundo em função das grandes mudanças econômicas e sociais.

A gente sabe que a família foi se reorganizando a partir de novas funções e novos valores. Porque vivemos num mundo em mudança nos valores,

nas novas formas de relacionamento, de busca de mais liberdade, com relações mais diferentes, tudo isso tá aí! Existe! E a gente tá aí na psicologia incorporando essas transformações na prática, porque há uma necessidade de entender esse novo formato de família. Embora tenha sido algo um pouco difícil pra mim no início, por questões contrárias às minhas posições sobre a família, mas eu entendo que não posso interferir nisso; é um desafio! (DC).

Nos relatos e na observação da rotina de Sara no serviço, mesmo com parâmetros próprios, ficou evidenciado o empenho em cumprir os protocolos de atendimento previstos pela OP das equipes, assim como sua satisfação com o apoio das pedagogas que tinham essa mesma preocupação protocolar. No entanto, além dos exemplos conversacionais aqui ilustrados, Sara manifestou, em outras dinâmicas conversacionais, emoções relacionadas à família e à religiosidade que se integravam às ações realizadas em seu trabalho, conforme vimos nas perguntas propostas em sua atuação com pais, questionando temas que não estão presentes nos formulários oficiais de entrevistas familiares.

Conforme o exposto, sinalizamos a presença das crenças e valores constitutivos do modo como a família está configurada subjetivamente na atuação profissional, sendo esse mais um indicador do conteúdo constitutivo sobre como a profissão está configurada subjetivamente. O sistema de configurações subjetivas não constitui unidades isoladas, mas uma teia em que uma configuração subjetiva é irrigada por sentidos subjetivos constitutivos de outras configurações subjetivas, como representado no caso de Sara. Ao longo dos encontros da pesquisa, ela foi trazendo reflexões sobre as novas formas de organização da família e revelou:

Antes eu pensava que não ia conseguir abordar esse novo contexto da família por conta de concepções minhas mesmas. Mas aí fui percebendo com as nossas conversas [fazendo referência ao processo da pesquisa] que eu tinha outras alternativas de trabalho com esse tema e que eu conseguiria e passei a trabalhar com enfoque nas conversas com os professores (DC).

No decorrer desse diálogo, Sara reconheceu a importância de valorizar as novas formações

familiares independentemente de suas crenças e que trabalhar esse tema na escola deveria fazer parte de seu compromisso social, sempre ressaltando que nunca imaginou que esse tema chegasse às suas mãos para o trabalho interventivo, que foi algo que teve de desenvolver para que os professores deixassem de atribuir aos alunos o baixo desempenho em detrimento de uma organização familiar diferenciada. *“Eu entendi que a prioridade era o aluno, independentemente de minhas concepções, e privilegiei esse aspecto na minha intervenção”* (DC).

Considerações finais

Ao refletirmos sobre como a constituição subjetiva do psicólogo escolar pode se expressar em sua atuação, estamos demarcando um campo de discussão que ainda precisa avançar, pois pensar na Psicologia Escolar nos remete à adoção de ações e relações institucionais mais comprometidas socialmente como elemento central no processo educacional. A complexidade que permeia o processo educativo precisa ser compreendida com a complexidade que atravessa os processos humanos dos profissionais que ocupam esses espaços, e isso implica reconhecer a natureza singular desses processos e como se expressam nos contextos profissionais e, principalmente, no redimensionamento necessário aos processos formativos, que pouco possibilitam o desenvolvimento de recursos subjetivos que se constituam como base de ações inovadoras, criativas, reflexivas e críticas no cotidiano das escolas.

Ao longo do processo de construção interpretativa, tivemos a possibilidade de perceber o tensionamento constante entre a subjetividade individual da participante, a subjetividade social da escola e as normativas que regem o serviço das equipes. No caso da participante da pesquisa, a intencionalidade do modelo clínico de atuação paira constantemente como uma possibilidade barrada pelas normativas que orientam o serviço.

As crenças e valores pessoais chegaram a se apresentar como dominantes em muitos momentos da atuação, fosse com as famílias, fosse com os novos profissionais da escola. A supremacia atribuída à experiência construída pela prática profissional em detrimento do aporte que pode ser gerado pelos novos profissionais é outro aspecto que merece destaque, pois os anos de prática profissional, se não forem acompanhados de processos reflexivos orientados

teoricamente, tendem a se constituir como cristalizações do fazer.

A questão da família e da religião se apresentaram na atuação da participante, em muitos momentos, como sobrepostos ao saber teórico construído na formação inicial e continuada, evidenciando que, mesmo diante de processos de formação, mesmo conhecendo todas as questões teóricas que orientam o serviço e mesmo tendo acompanhando as transformações das funções da equipe ao longo dos anos, ainda permanecem modelos de atuação que evidenciam que não houve, em profundidade, uma reorganização da sua compreensão sobre a atuação institucional no contexto escolar, evidenciando a força da dimensão histórica da subjetividade.

Face ao exposto, não minimizamos o debate necessário e relevante sobre a ética que deve permear a prática profissional, porém nosso propósito se anuncia como um chamado ao compromisso político e pedagógico da atuação do psicólogo escolar. Com este estudo, pretendemos contribuir para a reavaliação da formação do psicólogo escolar, demarcando a importância da geração de espaços reflexivos-emocionais sobre a prática profissional e sobre si mesmo, orientados teoricamente, de modo que contribuam para a ampliação da qualidade da atuação institucional junto aos processos de ensino e aprendizagem escolar. Trata-se de gerar espaço e oportunidade de voz à subjetividade dos psicólogos, de maneira atenta às suas implicações no âmbito profissional. Essa proposta tem sido reconhecida por Mitjans Martínez e González Rey (2017) e Rossato

e Assunção (2019) como profícua, na medida em que se configura como base mobilizadora da produção de novos recursos subjetivos, capazes de impulsionar o desenvolvimento do psicólogo escolar.

Necessitamos de processos de formação que qualifiquem o profissional a transitar entre a subjetividade individual e a social, compreendendo a responsabilidade e o compromisso com a profissão, e que possibilite o desenvolvimento de novos recursos subjetivos (simbólico-emocionais), reconhecendo-os como fundantes de sua atuação. Trata-se de qualificar o profissional por meio de processo reflexivo orientado teoricamente e que continuamente acompanhe sua atuação. Uma formação conduzida pelo pensar, pela dúvida, pela relação entre o social e o individual, pois os processos de comunicação e os sistemas relacionais vivenciados na formação, com ênfase nos sentidos e significados presentes nesse contexto, podem ser substanciais para o fortalecimento de sua prática (Tacca, 2006).

Dessa forma, a subjetividade constitui uma fonte essencial para compreender a atuação profissional, uma vez que recursos subjetivos importantes – motivação, segurança, autonomia, entre outros – podem ser desenvolvidos, ou mesmo reconfigurados, e constituem aspectos que, muitas vezes, são desconsiderados no exercício profissional. Por fim, podemos sugerir que a dimensão subjetiva da formação pode impactar e fortalecer o psicólogo como sujeito de sua aprendizagem, mediante um posicionamento qualitativamente diferente, numa condição ativa e crítica, cujas dúvidas, imaginação e reflexão constituem a base da relação com o aprender profissional.

Referências

- Anache, A. A. (2012). Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In A. Mitjans Martínez, B. J. L. Scóz, & M. I. S. Castanho (Orgs.), *Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco* (pp. 219-247). Liber Livro.
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Bezerra, M. D. S. (2014). *Dificuldade de aprendizagem e subjetividade: Para além das representações hegemônicas do aprender* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17772>
- Bisinoto, C., & Marinho-Araújo, C. (2014). Sucesso acadêmico na educação superior: Contribuições da psicologia escolar. *Revista E-Psi*, 4(1), 28-46.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2006). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp. 37-56). Alínea.

- Cavalcante, L. A., & Aquino, F. S. B. (2013). Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 353-362.
- Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S. (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: Atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia escolar e educacional*, 17(1), 35-43. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100004>
- Chaves, M. P. (2019). *Desenvolvimento subjetivo de estudantes com deficiência intelectual como processo mobilizador da aprendizagem escolar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35225>
- Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (2011). “O que este menino tem?”: Contribuições do método instrumental de Vigotski para o processo de avaliação psicológica. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 77-100). Alínea.
- Fleith, D. S. (2009). A contribuição do psicólogo escolar para o desenvolvimento das altas habilidades. In C. M. Marinho-Araújo (Ed.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 245-264). Alínea.
- Fleith, D. S. (2011). A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios para o psicólogo escolar. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 33-46). Alínea.
- Franschini, R., & Viana, M. N. (2016). *Psicologia escolar: que fazer é esse?* Conselho Federal de Psicologia.
- González Rey, F. L. (2002). La subjetividad: Su significación para la ciencia psicológica. In O. Furtado & F. L. González Rey (Orgs.), *Por una epistemología da subjetividade: Um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais* (pp. 19-42). Cengage Learning.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. Cengage Learning.
- González Rey, F. L. (2005a). O valor heurístico da subjetividade na investigação pedagógica. In F. L. González Rey (Org.), *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 27-51). Thomson.
- González Rey, F. L. (2005b). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2011). *El pensamiento de Vigotsky: Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. Trilhas.
- González Rey, F. L. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia? *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(1), 20-33.
- González Rey, F., Goulart, D. M., & Bezerra, M. S. (2016). Ação profissional e subjetividade: Para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Educação*, 39(spe), 54-65. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24379>
- González Rey, F. (2017). The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(4), 502-521.
- González Rey, F., & Mitjans Martínez A. (2017). *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Alínea.
- González Rey, F. L. (2019). Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within cultural-historical psychology. In F. L. González Rey, A. Mitjans Martínez, & D. M. Goulart (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical approach: Theory, methodology and research* (Vol. 5, pp. 21-36). Springer.
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S.C., & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: Embates dentro e fora da própria profissão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 229-236. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000200016>
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. (2019, 11 de dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm
- Libâneo, L. C. (2015). Práticas exitosas em psicologia escolar: Indicadores da atuação na cultura do sucesso [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18277>

- Marinho-Araújo, C. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para a capacitação continuada* [Tese de Doutorado não publicada]. Universidade de Brasília.
- Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar: Pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23(83), 17-35. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83>
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em psicologia escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199-211. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>
- Martins, L. R. R. (2015). *Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas no ensino fundamental*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18274>
- Matos, C. A. (2019). *O desenvolvimento subjetivo do psicólogo escolar: Reflexões sobre os processos de atuação e formação profissional*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35075>
- Matos, C. D. A., & Rossato, M. M. (2020). A dimensão subjetiva da profissão de psicólogo escolar: Desafios aos processos formativos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e220140. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020220140>
- Mitjans Martínez, A. M. (2009). Psicologia escolar e educacional: Compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 169-177. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>
- Mitjans Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em aberto*, 23(83), 39-56. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.%25p>
- Mitjans Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez.
- Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). O psicólogo na escola: Um trabalho invisível? *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 7(1), 42-52.
- Mori, V. D., Cordeiro, V. P. M., & Campolina, L. O. (2019). A psicologia na escola e a trama subjetiva do fracasso escolar. *Atas CIAIQ2019*, 1, 631-640.
- Neves, M. M. B., & Marinho-Araújo, C. M. (2006). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, (24), 161-170.
- Neves, M. M. B. J. (2011). Queixas escolares: Conceituação, discussão e modelo de atuação. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Eds.), *Psicologia escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 175-192). Alínea.
- Nunes, L. V. (2016). *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do DF* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20908?locale=en>
- Nunes, M. F. (2021). *A dimensão subjetiva da relação entre psicólogo escolar e professores* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41486>
- Oliveira, C. B. E. (2011). *A atuação da psicologia escolar na educação superior: Proposta para os serviços de psicologia* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8804/1/2011_CynthiaBisnotoEvangelistadeOliveira.pdf
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. Quieroz.
- Patto, M. H. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Quieróz.
- Pereira, K. R. C. (2018). *O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33886>
- Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2014). Psicólogo escolar e equipe gestora: Tensões e contradições de uma parceria. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(2), 444-459. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000372013>
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8800>

- Rossato, M., & Mitjás Martínez, A. (2011). A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In A. Mitjás Martínez & M. C. V. Tacca (Eds.), *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 71-107). Alínea.
- Rossato, M., & Martínez, A. M. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: Análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 289-298. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200011>
- Rossato, M., & Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo da formação docente. In M. Rossato & V. L. A. Peres (Orgs.), *Formação de educadores e psicólogos: Contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 47-67). Appris.
- Santana, A. C. P. D., & Dusi, M. (Coords.). (2010). *Orientação pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. SEDE
- Siebert, A. G. (2017). *As concepções e práticas de psicólogos escolares e clínicos referentes ao processo de ensino aprendizagem de crianças diagnosticadas com TDAH*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23635/1/2017_AdriellyGarciaSiebert.pdf
- Silva, L. A. V. (2015). *História, diretrizes, avanços e desafios na psicologia escolar no Distrito Federal: As vozes dos psicólogos escolares das equipes especializadas de apoio à aprendizagem de Ceilândia* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19704>
- Tacca, M. C. V. R. (2006). Estratégias pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In M. C. V. R. Tacca. (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Átomo & Alínea.

Francisca Bonfim

Doutoranda do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), Brasília – DF, Brasil.

E-mail: francisca.psicologadf@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-1472-0151>

Maristela Rossato

Professora e pesquisadora do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), Brasília – DF, Brasil.

E-mail: maristelarossato@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6457-9005>

Endereço para envio de correspondência:

Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Campus Universitário Darcy Ribeiro ICC Sul; CEP: 70910-900. Brasília – DF, Brasil.

Recebido 15/12/2020

Aceito 10/06/2021

Received 12/15/2020

Approved 06/10/2021

Recibido 15/12/2020

Aceptado 10/06/2021

Como citar: Bonfim, E., & Rossato, M. (2023). A expressão da subjetividade na atuação em psicologia escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003246666>

How to cite: Bonfim, E., & Rossato, M. (2023). The expression of subjectivity in the performance of the school psychologist. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003246666>

Cómo citar: Bonfim, E., & Rossato, M. (2023). La Expresión de la Subjetividad en el Desempeño en Psicología Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003246666>