



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

**A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe
Especializada de Apoio à Aprendizagem-EEAA**

Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva

Brasília/DF
2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

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

**A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe
Especializada de Apoio à Aprendizagem-EEAA**

Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília como requisito à
obtenção do título de Doutora em Processos
de Desenvolvimento Humano e Saúde.

Área de concentração: Desenvolvimento
Humano e Educação.

Orientadora: **Profa. Dra. Maristela Rossato**

Brasília/DF
2022

Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva

A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem-EEAA

Tese de doutorado avaliada pela seguinte banca examinadora:

Profa. Dra. Wilsa Maria Ramos
Universidade de Brasília – UnB
Presidente

Profa. Dra. Sandra Ferraz Castillo Dourado Freire
Universidade de Brasília – UnB
Membro interno

Profa. Dra. Marina Peduzzi
Universidade de São Paulo – USP
Membro externo

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina
Centro Universitário de Brasília – CEUB
Membro externo

Prof. Dr. José Fernando Patiño Torres
Universidade Federal do Tocantins – UFT
Suplente

Dedico este trabalho a mim, por me esforçar e compreender que cada momento me possibilitou reflexões, aprendizagens e crescimento pessoal. A todos que me ajudaram nessa jornada, entendendo, pacientemente e de forma muito carinhosa, cada “semana que vem a gente marca”, “depois”, “mais tarde [...]” e me inspiraram com afagos e afetos a cada amanhecer.

Agradecimentos

Agradeço

Primeiramente, a Deus por me abençoar em cada momento da minha vida, sempre me reservando presentes tão significativos como a oportunidade de participar e concluir mais este nível de estudo.

Aos meus pais, Francisco e Iméria, pois sempre acreditaram em mim, dando-me oportunidade para conquistar meus sonhos; obrigada por tudo, por todo o amor que sempre me dedicaram. A minha família por me acompanhar, afetosamente, por tantos dias e noites tão longas e com tanta paciência, especialmente a minha princesa, Analu, fazendo seus deliciosos chás de frutas vermelhas, que ganhavam um gosto especial àqueles longos momentos frente ao computador e ao meu primogênito, André que, incrivelmente, dava as minhas mais de 10 linhas de texto uma objetividade perfeita em apenas uma frase. À minha irmã Sueli, pelo apoio e horas me escutando, dialogando sobre as questões do meu trabalho, pela leitura atenciosa dos meus textos, por compartilhar comigo, sem medir esforços, muitos momentos dessa jornada intensa.

A minha querida orientadora, Prof^a Dr^a. Maristela Rossato, pela gentileza de me receber como sua orientanda, pela paciência e dedicação com que me conduziu durante todo o período do curso, ajudando-me a prosseguir diante dos desafios teóricos e, especialmente, por ser uma pessoa de grande generosidade e marcante nos tensionamentos produzidos em nossa relação para que eu pudesse me tornar protagonista não apenas da minha trajetória acadêmica, mas da minha vida. À professora Danielle Nunes, por me acolher no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da UnB e por ter confiado em mim para compor e partilhar as propostas de seu grupo de pesquisa.

Ao Grupo “SP”, Larissa Gonçalves, Michelle de Faria, Talita Santos e Mozaniel Mendes, integrado por esses incríveis que me ajudaram sem reservas. Como bem disse Larissa, parafraseando Guimarães Rosa, me ajudaram a atravessar esse rio, que seguraram forte a minha mão diante de tantos desafios vivenciados e também por compartilharem os bastidores dessa jornada, sempre na garantia da acolhida sincera, do riso solto, das confidências e do afeto desse tamanho que também foram energias que me deram força para seguir em frente. Aos momentos de estudo com a Michelle, adentrando as madrugadas, horas valiosas de discussão e produção teórica que foram me ajudando na construção interpretativa da tese, iluminando trechos da minha pesquisa que eu, sozinha, não estava conseguindo enxergar.

Aos colegas que esta universidade me oportunizou encontrar e que contribuíram para a realização deste trabalho com discussões teóricas, partilhas, olhares e afetos: Danielle Souza, Telma Lopes, Geane de Jesus, Luciana Lemes, Stela Teles, Marlene Chaves, Samantha Rodrigues, Cíntia Matos e Alessandra Rezende. À amiga e revisora do projeto de qualificação da tese, Regina Furquim, meu agradecimento pela revisão textual/normativa e pelo apoio ao longo desse período de estudo e organização do trabalho. E às ‘meio’, ao mesmo tempo, totalmente irmãs Adriana Alves Vieira, a Adri’, e Luciana Soares Muniz, a ‘Lu’, por me acompanharem desde sempre, partilhando dúvidas acadêmicas e confissões desse tempo [...].

Às queridas professoras Fabrícia Borges, Wilsa Ramos, Cíntia Inês Boll, Jane Farias, Patrícia Pederiva, Lúcia Pulino e Regina Pedroza, pelos ensinamentos compartilhados, oportunidades e afetos compartilhados. À ilustre e querida banca examinadora desta tese de doutorado: Professores Wilsa Ramos, Luciana Campolina, Marina Peduzzi, Sandra Ferraz e José Fernando Patiño Torres. Às Professoras Regina Pedroza, Kátia Regina Pereira, e

também Luciana Campolina por terem composto a banca de qualificação do projeto de tese, pelas incríveis contribuições e por terem se disponibilizado à construção desse trabalho.

À Universidade de Brasília que financiou a minha ida a terra do vinho e do azeite, me oportunizando compartilhar aprendizagens, experienciar lugares e ampliar redes de amizades. À Secretaria de Educação do Distrito Federal por aprovar a minha liberação de trabalho para me dedicar a essa trajetória de formação. Às participantes diretas e indiretas desta pesquisa pela acolhida, pela confiança em meu trabalho e por trilharem comigo um caminho de grandes aprendizagens. Minha profunda e sincera gratidão a todos que contribuíram para que esse grande dia chegasse e eu vencesse meu ‘Grande Sertão’.

“O homem não possui um território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro”.
(Bakhtin, 2003, p.341)

Resumo

Esta pesquisa de doutorado analisou a configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da EEAA-Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Trata-se de um serviço multiprofissional, integrado por psicólogos e pedagogos da Secretaria de Estado de Educação do DF, que desenvolvem ações interventivas numa perspectiva de atuação preventiva, visando colaborar com a redução das queixas de escolarização e das dificuldades de aprendizagem. Embora se considere importante o enfoque de algumas pesquisas sobre as condições objetivas do trabalho da EEAA, tal como a necessidade de melhoria na operacionalização e no aprofundamento teórico-metodológico, este tese segue investigando em outra perspectiva para dar visibilidade à subjetividade do pedagogo e à do psicólogo na condição de pessoas que têm sua atuação atravessada por sentimentos, emocionalidades, desejos e histórias de vida, reverberando, de alguma forma, na maneira como se expressam na relações estabelecidas e como desempenham suas ações no contexto escolar. A proposta teórica desta pesquisa está ancorada na Teoria da Subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, desenvolvida por González Rey e colaboradores, e na metodologia construtivo-interpretativa, cujos pressupostos se sustentam na Epistemologia Qualitativa. O valor heurístico da Teoria da Subjetividade como um referencial teórico orientador desse trabalho justifica-se por compreender: (a) a complexidade do contexto em que se realiza a atuação da equipe; (b) a escola como um espaço favorecedor do desenvolvimento humano; e (c) que é a partir dos sentidos subjetivos produzidos nas relações que os sujeitos se constituem e são constituídos. A partir dessa proposta teórico-epistemológica, entende-se que a subjetividade produzida na relação entre os integrantes da equipe pode constituir-se em fontes mobilizadoras de sua atuação, provocando mudanças, ou não, no cotidiano da escola. A expressão da subjetividade é um processo dialógico, tensionado pelo outro, na interlocução com outras pessoas, contextos e tempos, repercutindo nas possibilidades relacionais que serão

sempre fluidas e dinâmicas por envolverem subjetividades. Foi evidenciado o modo como o social participa da relação e, ao mesmo tempo, como o individual pode encontrar na subjetividade social um espaço de manutenção ou resistência. Dentro desta perspectiva dinâmica, as expressões subjetivas individuais podem se ‘diluir’ ou ‘ressoar’ na subjetividade social da escola, bem como o contrário também é verdadeiro, quando se percebe a presença de expressões subjetivas sociais nas produções subjetivas individuais.

Palavras-chave: Equipe de apoio à aprendizagem- EEAA, Relação profissional, Teoria da Subjetividade.

Abstract

This doctoral research analyzed how the professional relationship between the psychologist and the pedagogue of the EEAA- Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem was configured subjectively. The EEAA is a multi-professional service of the Department of Education of the DF develops actions from a perspective of interventional and preventive action, aiming to reduce the emergence and reduction of complaints about schooling and learning problems. Although the focus of some researches on the objective conditions of work is considered important, such as the need for improvement in the operationalization and theoretical-methodological deepening of the EEAA, this work continues investigating from another perspective to give visibility to the subjectivity of the pedagogue and the psychologist in condition of people who have their performance crossed by feelings, emotionalities, desires and life stories that, somehow, reverberate in the way they express themselves in the relationship they establish with each other and how they perform their actions in the school context. The theoretical proposal of this research is anchored in the Theory of Subjectivity, in the cultural-historical perspective, developed by González Rey and collaborators, and in the constructive-interpretative methodology, whose assumptions are supported by Qualitative Epistemology. Based on this theoretical-epistemological proposal, it is understood that the subjectivity produced in the relationship between the team members can constitute mobilizing sources of their performance and provoke changes, or not, in the daily life of the school. The heuristic value of TS as a guiding theoretical framework is justified by considering: (a) the complexity of the context in which the team works; (b) consider the school as a favorable space for human development; and (c) that it is from the subjective meanings produced in the relationships that the subjects are constituted and are constituted human development; and (c) that it is from the subjective meanings produced in the relationships that the subjects are constituted and are constituted. Based on this

theoretical-epistemological proposal, it is understood that the subjectivity produced in the relationship between team members can constitute mobilizing sources for their performance, causing changes, or not, in the daily life of the school. The expression of subjectivity is a dialogic process, tensioned by the other, in the dialogue with other people, contexts and times, reverberating in relational possibilities that will always be fluid and dynamic because they involve subjectivities. The way in which the social participates in the relationship and, at the same time, how the individual can find a space for maintenance or resistance in social subjectivity was highlighted. Within this dynamic perspective, individual subjective expressions can 'dilute' or 'resonate' in the school's social subjectivity, and the opposite is also true, when the presence of social subjective expressions is perceived in individual subjective productions.

Keywords: Equipe especializada de apoio à aprendizagem- EEAA, Professional relationship, Theory of Subjectivity .

Lista de Siglas

AD	Análise do Discurso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CCE	Consultoria Colaborativa Escolar
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Complemento de frases
COMPP	Centro de Orientação Médico-Psicopedagógica
CPC	Coordenação pedagógica coletiva
CPI	Coordenação pedagógica individual
DC	Dinâmica Conversacional
DB	Diário de Bordo
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
ES	Entrevista semiestruturada
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice Desenvolvimento da Educação Básica
IAC	Indicador da subjetividade Individual de Ana Clara
IS	Indicador da subjetividade Individual de Sara
ISS	Indicador da subjetividade Social da Escola

OP	Orientação Pedagógica
PEPSIC	Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia
POT	Psicologia Organizacional e do Trabalho
RAIE	Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

Sumário

Agradecimentos	v
Resumo	ix
Abstract	xi
Lista de Siglas	13
Introdução	17
Revisão de Literatura	28
Revisão das Produções Científicas	28
Do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)	38
A importância das relações em diferentes contextos	45
Base Teórica da Pesquisa	51
A Subjetividade na Perspectiva Cultural-Histórica	50
A dimensão subjetiva da relação	62
Perspectiva Epistemológica	71
Objetivos da Pesquisa	70
A Epistemologia Qualitativa	71
Considerações sobre o Cenário Social da Pesquisa	75
Participantes do Estudo: critérios de escolha	76
O campo e o tempo da pesquisa	80
Instrumentos para a Produção da Informação	81
Procedimentos Éticos	87
Processo de Construção Interpretativa das Informações	89
Do contexto de realização da pesquisa- A Escola Amarela	89
A configuração subjetiva da profissão - psicóloga Sara e pedagoga Ana Clara	92
O serviço da EEAA configurado na subjetividade social da Escola Amarela	125
A configuração subjetiva da relação de Sara e Ana Clara	150
A construção da tese	174
Considerações Finais	183
Referências	187

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	209
Apêndice B – Termo de autorização para uso de imagem e gravação de voz	212
Apêndice C – Formulários de registro das observações do contexto/ estudos de caso	213
Apêndice D – Entrevista semiestruturada	216
Apêndice E – Complemento de frases	217
Apêndice F – Ficha-perfil	220

Introdução

Durante a experiência profissional como integrante da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA¹), em diferentes escolas, tanto na função de pedagoga quanto na condição de psicóloga estagiária, vivenciei momentos marcados por dificuldades relacionais entre os profissionais das equipes, gestores e professores e, geralmente, estes momentos ocorriam diante de debates ou tomada de decisões que envolviam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, que se constituem como um dos principais eixos temáticos de trabalho. Nestas ocasiões, cada um apresentava, ao seu modo, suas distintas compreensões sobre o assunto, resultando no encontro, por vezes, em pontos de conflito que evidenciavam tensões nas relações entre os profissionais da escola, o que acabava comprometendo a atuação dos profissionais envolvidos. De fato, compreensões distintas sobre um tema podem ser produtivas, sem serem subjetivadas como oposição pessoal e, quando consideradas dentro de uma dinâmica colaborativa de trabalho, podem ampliar a compreensão e as estratégias de intervenção frente à complexidade das queixas escolares.

Como coordenadora intermediária das EEAA, pude também perceber que as dificuldades relacionais eram, em determinados momentos, impeditivas da continuidade das ações institucionais da equipe na escola. De um lado, algumas equipes demonstravam satisfação e boa integração na escola em que atuavam, tendo participação efetiva e bom envolvimento em projetos escolares. Por outro lado, outras equipes se percebiam ‘imobilizadas’ perante suas tentativas de atuação, justificando a situação como decorrente da falta de apoio dos professores, do desinteresse da gestão em financiar recursos materiais ou de outros motivos que obstaculizavam a concretização de suas ações pedagógicas.

¹ No primeiro capítulo será apresentada uma construção sobre os objetivos e funcionamento das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem (EEAAs) no Distrito Federal.

Assim, algumas equipes tinham uma atuação mais dinâmica e integrada à escola, enquanto outras, de forma mais isolada e individualizada, seguiam acolhendo, muitas vezes de forma acrítica e descontextualizada, as ações vindas de outras instâncias gerenciais da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) sem se preocupar com os desdobramentos dessas decisões no desenvolvimento do próprio serviço no espaço da escola. Se por um lado algumas equipes demonstravam avanços significativos na construção de uma relação mais consolidada e dialógica, por outro lado, observava-se que determinadas equipes ficavam desfalcadas, perdendo seus integrantes por motivo de mudança de escola, ou dos profissionais assumirem o exercício de outra função e, até mesmo, por afastamento do trabalho em função de adoecimento. Assim, tais situações seguiam se constituindo como obstáculos para o desenvolvimento de ações sistematizadas e continuadas da EEAA no espaço-tempo da escola.

Questões como a falta espaço privativo para a realização de atividades próprias da EEAA, a atribuição do *status* de ‘salvadora da pátria’, vinculadas às expectativas em relação ao trabalho das psicólogas na escola, à falta de clareza acerca dos papéis dos membros da EEAA – psicólogo e pedagogo – nas dinâmicas escolares, dentre outros fatores, já foram queixas reconhecidas em pesquisas feitas sobre o referido serviço (Barbosa, 2008; Gontijo, 2013; Nunes, 2016; Nunes, 2021; Pereira, 2016, 2018; Pinto, 2014; Silva, 2013; Silva, 2015).

O universo da escola, bem como outros espaços institucionais, é atravessado pela produção de processos subjetivos que perpassam as relações interpessoais e que podem impactar, desde a organização e execução das propostas de trabalho, até a saúde dos profissionais da Educação. Pesquisas evidenciam que o afastamento do trabalho, por motivo de adoecimento psíquico decorre tanto de questões oriundas do ambiente escolar desgastante, quanto de barreiras que surgem na relação entre as pessoas que cotidianamente vivenciam esse contexto (Andrade, 2020; Silva, 2014). Esses estudos sinalizam que as condições

objetivas e materiais de trabalho não são suficientes, em si mesmas, para assegurar ou preservar o estado de saúde das pessoas em seus contextos de atuação profissional. No entanto, ainda se discute pouco sobre o valor da subjetividade no espaço social escolar.

Aliada à prática profissional oriunda das experiências vivenciadas nas funções de pedagoga, psicóloga e coordenadora intermediária das EEAA, a minha trajetória de estudos no contexto da pós-graduação foi me ajudando a refinar a atenção para os processos subjetivos que perpassavam, especialmente, o relacionamento entre os integrantes desse serviço. Percebia que determinados conflitos interpessoais não se tratavam de um tema à parte do exercício profissional, ou de problemas que eram criados individualmente, por algum dos membros da EEAA, ou, até mesmo, do insucesso de determinada técnica de trabalho. Estes conflitos interpessoais sinalizavam para o trabalho como um processo também de natureza subjetiva, em de que a interação entre o psicólogo e o pedagogo é, também, com os demais atores da escola, se tratando de um processo relacional amplo, configurado subjetivamente, permeado por experiências diversas da história de vida e do contexto de atuação das pessoas.

Desde o Mestrado (Silva, 2013), as contribuições da subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, se apresentaram como uma alternativa para estudar a relação profissional na sua dimensão subjetiva, uma vez que se reconhece, por essa vertente teórica, a emocionalidade produzida nas ações e relações humanas em unidade com os conteúdos simbólicos produzidos nos espaços sociais. A partir dessa perspectiva, vislumbrei ser possível analisar a produção subjetiva no cotidiano de atuação da psicóloga e da pedagoga da EEAA, em suas ações e relações profissionais, buscando compreender como os processos subjetivos individuais e sociais se entrecruzam no tecido relacional e se expressam na maneira como os membros da equipe desenvolvem seu trabalho na escola.

Outras teorias, logicamente importantes, aportam contribuições ao estudo dessa temática, assim como tem sido feito pela Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), nas pesquisas que investigam a relação do homem com as condições de trabalho, na perspectiva da ergonomia (Silva & Bifano, 2020). Entretanto, nossa opção pelas construções teóricas de Fernando González Rey (1949-2019) se dá pelo valor dessa abordagem ao reconhecer as dinâmicas recursivas entre o social e o individual, a partir das quais os recursos simbólico-emocionais geram fluxos de sentidos subjetivos que se expressam nas ações e experiências cotidianas dos indivíduos.

Essa unidade que representa a produção de sentidos subjetivos, definida pela teoria da subjetividade como simbólico-emocional (González Rey, 2005b González Rey, 2017, Souza & Torres, 2019), caracterizada pelo modo individual como a pessoa subjetiva e singulariza toda experiência concreta e simbólica da cultura em que está inserido. Por esta perspectiva podemos compreender como as experiências pessoais e históricas revelam suas nuances nas ações e relações profissionais. Ao seguir esse caminho teórico, ao longo da pesquisa, foi interessante me deparar com as minhas próprias relações, meus enfrentamentos, meus processos de subjetivação, minhas práticas e minha história, numa viagem crítica no tempo que me fez me entender melhor no presente.

As relações na escola são instigantes e complexas, envolvem uma diversidade de fatores e uma pluralidade de pessoas – professores, alunos, gestores –, estendendo-se às famílias e à comunidade. Na escola temos as relações sociais vívidas, repletas de sentidos subjetivos que permeiam a interação entre as pessoas e se expressam, também, nas ações e relações dos membros das EEAA.

A escola, em sua proposta democrática, intenciona dar aos seus atores um tratamento igualitário, que deveria se expressar tanto na normatização do currículo quanto na organização das atividades pedagógicas e administrativas, mas, tantas vezes, não efetiva essa

intenção, tendo em vista o seu modo de padronizar os processos educativos invisibilizando as pessoas em suas diferentes formas de ser e pensar – sejam profissionais, sejam estudantes.

A padronização de comportamentos, de atitudes, de reações emocionais se identifica em nossa sociedade quando as diferenças entre as pessoas são argumentos impeditivos ou preconceituosos para se concretizarem relações. Isso porque se espera ‘um outro’ idealizado, ainda que às custas da negação ou anulação de sua própria subjetividade. Disso resultam processos de exclusão ou de rupturas que sustentam as bases ideológicas de determinados grupos conservadores, extremistas e radicais.

Olhando, retrospectivamente, para leituras que têm norteado o estudo das relações e que perpassam a formação acadêmica de psicólogos e pedagogos, parece-nos importante trazer a proposta conceitual apresentada nos estudos desenvolvidos pela Psicologia Soviética, que tem em Vigotski e Leontiev os representantes de maior popularidade na academia, a partir dos anos 80, quando suas obras foram traduzidas e chegaram ao Brasil. O estudo das relações, na perspectiva desses autores, centra-se na consideração do seu funcionamento enquanto um processo, que se dá num movimento dialético entre a subjetividade e a cultura (González Rey, 2012b).

As relações sociais no contexto educativo e nos ambientes de aprendizagem têm sido temas explorados por Tacca (2000, 2006, 2019a, 2019b), Campolina e Mitjans Martínez (2011), Campolina (2014), Rossato (2009), Rossato & Mitjans Martínez (2013, 2015), Bezerra & Rossato (2014), Rossato, Matos & Paula (2018), Torres (2016), González Rey (2011), González Rey & Oliveira (2019) com reconhecida importância no processo de aprendizagem e, a depender da qualidade dessas relações que neles se constituem, podem contribuir para gerar novos processos de desenvolvimento subjetivo.

Campolina e Mitjans Martínez (2011) destacam o valor da dimensão social e relacional, considerando-as um universo pleno de subjetividades favorecedor de

“experiências múltiplas e diferenciadas” (p. 32), que podem integrar a constituição subjetiva individual e social. Rossato, Matos & Paula (2018), ao tratarem sobre a atuação do professor no cotidiano escolar apresentam e definem um importante conceito de ‘ações e relações pedagógicas’ justamente para evidenciar a qualidade relacional do processo educativo, em oposição à compreensão de prática pedagógica, rompendo com a dicotomia teoria-prática e dando lugar às produções subjetivas no contexto educativo. Esse conceito contribui para evidenciar que a atuação do professor se dá, essencialmente, num contexto de relações sociais.

A qualidade do espaço relacional esteve dentre importantes elementos citados por Campolina (2014) em seu estudo sobre o sucesso de uma proposta de ensino por tutoria pedagógica, observando que a existência de um ambiente favorável possibilitou o estabelecimento de vínculos afetivos entre professores e alunos, a realização de um trabalho de colaboração e a construção conjunta dos objetivos pedagógicos, cuja relação entre as pessoas foi central para o direcionamento das ações pedagógicas.

González Rey (2011c) ao abordar a temática da relação no domínio da saúde, seguiu apresentando a importância da qualidade relacional entre médico e paciente, trazendo um episódio de devolutiva de diagnóstico clínico de câncer, relatando o posicionamento atencioso e tranquilizador do médico ao comunicar a doença ao paciente. O autor apresenta esse processo relacional como um recurso qualitativamente diferencial que sinaliza possibilidades de mobilizar recursos subjetivos no paciente para o enfrentamento da doença em seu processo de tratamento.

Para González Rey (2011c), o momento para o médico dizer ao paciente que está com câncer é delicado. E o modo como o profissional irá fazer essa explicação, buscando estabelecer um diálogo afetivo e acolhedor, é o que vai possibilitar à pessoa que receberá o diagnóstico “uma condição afetiva propícia para começar a gerar sentidos subjetivos que

permitam assumir essa nova condição [...]” (p. 56). O autor enfatiza ainda que esse acolhimento do médico não se trata de expressar um sentimento de “pena, mas de tranquilidade, atenção e reflexão, um aspecto central nos primeiros momentos da configuração subjetiva da pessoa em sua nova condição” (p. 56) e que será importante para seguir as etapas que envolvem o tratamento da doença.

Torres (2016) apresenta contribuições para o estudo das relações sociais, abordando a relação entre orientador e orientando no contexto da pós-graduação. O autor constata a importância da relação no processo de orientação para a conclusão do próprio processo educativo, avançando no sentido de compreender essa relação como uma produção subjetiva em sua condição histórica e processual. Como conclusão de seu estudo evidencia que a relação de orientação é uma “configuração subjetiva que se desenvolve de forma dialógica e viva e se alimenta por produções subjetivas de ambos, tornando-se uma nova produção, que pode mudar diante da ocorrência de novos acontecimentos na vida dos seus atores” (p. 217).

Diante desses caminhos já trilhados na interface com a dimensão subjetiva da relação, temos como questões a explorar: como se constitui a relação profissional entre os integrantes da EEAA? Quais as questões subjetivas que têm implicações em suas ações e relações? A atuação profissional pode ser considerada como um trabalho realizado em equipe? Esses, dentre outros, foram questionamentos que conduziram nossa investigação numa tentativa de compreender essa equipe multiprofissional em suas relações individuais e grupais vivenciadas no cotidiano de trabalho na escola.

Com relação ao que tem sido pesquisado sobre o trabalho de equipes do Distrito Federal (Barbosa, 2008; Gontijo, 2013; Penna-Moreira, 2007; Pereira, 2011; Pinto, 2014; F. B. Silva, 2013; Silva, 2015; L. V. Nunes, 2016, Nunes, 2021) observa-se uma centralidade na investigação de aspectos que envolvem a operacionalização, a busca pelo aprofundamento teórico e aperfeiçoamento metodológico do serviço. Em sua maioria, esses estudos

confirmam a necessidade de maiores investimentos em políticas públicas viabilizadoras de cursos de formação que promovam a capacitação e atualização profissional em serviço, bem como sinalizam a importância da realização de pesquisas que contemplem a complexidade do processo educativo.

A teoria da subjetividade pode favorecer a abertura compreensiva de novas zonas de inteligibilidade sobre os entraves e fluxos da atuação profissional, bem como possibilitar reflexões sobre processos formativos continuados, até mesmo sobre a importância da construção de um trabalho em rede. Ainda não foram realizados trabalhos com enfoque especificamente na dinâmica subjetiva do trabalho da equipe, embora já tenha sido reconhecida essa possibilidade e sua importância em trabalhos anteriores (Matos, 2019; M. D. Nunes, 2021; Pereira, 2011; F. B; Silva, 2013).

Como mencionado, os estudos com enfoque nas EEAA têm sido apresentados, de forma mais sistemática, a partir de reflexões que sinalizam aspectos relevantes no que diz respeito à necessidade de aperfeiçoamento do serviço da equipe em termos teórico-metodológicos e de maior qualificação, capacitação e formação profissional em serviço. Os pesquisadores, ao enfocarem a atuação em equipe, evidenciaram a importância do aprofundamento de estudos sobre aspectos subjetivos dos profissionais e deram ênfase à criação de espaços relacionais como favorecedores de novas compreensões da inclusão e do desenvolvimento atípico. Outros desdobramentos importantes tais como: os tensionamentos de crenças, valores e concepções presentes na subjetividade social da escola foram apontados por Pereira (2011) como aspectos desafiadores da continuidade ou descontinuidade de ações e qualidade das relações da equipe estabelecidas no contexto escolar.

Temos o pressuposto de que a atuação profissional transcende normativas de regulamentação do serviço e até mesmo da elaboração de perfis ideais para selecionar profissionais para compor equipes, pois o trabalho, especialmente em um contexto tão

complexo como o que investigamos que é o espaço da escola se desenvolve em uma rede relacional com múltiplas subjetividades. Sejam as relações dialógicas, ou não, elas vão cotidianamente se construindo e constituindo as pessoas que vivenciam esse espaço.

Acerca do que se tem produzido na perspectiva da teoria da subjetividade no contexto educativo, ou de trabalhos que perpassam por essa base teórica, destacamos os estudos de Rossato (2009), G. C. Santos (2010), Campolina (2012), Sá (2014), Bezerra (2014), Anjos (2014), Velho (2016), Martins (2015), Costa (2016), Goulart (2017) – por serem pesquisas que, embora tenham tratado de temáticas diferenciadas, buscaram compreender a dimensão subjetiva em ambientes escolares e não escolares como elementos facilitadores ou limitantes de mudanças nas atitudes das pessoas envolvidas nas tramas relacionais construídas nesses espaços sociais.

Algumas pesquisas, que, embora não tenham tido a EEAA como foco de investigação, (Couceiro, 2017; Franceschini & Santoro, 2017; Lemos & Batista, 2017; Schweitzer & Souza, 2018) estudaram a relação profissional, fundamentadas em outra vertente teórica, a Análise do Discurso (AD), chegando à relevante conclusão de que as relações, permeadas pelo afeto e diálogo, favoreceram a aprendizagem escolar. Esses estudos centraram-se nos aspectos semânticos da comunicação, com análise focada em estruturas discursivas e narrativas – aspecto que se distancia de nossa perspectiva teórica, mas que possuem grande valor pelas construções que geraram. A teoria da subjetividade nos apoia numa outra perspectiva de análise ao considerar: (a) a complexidade do contexto em que se realiza a atuação da equipe; (b) a escola como um espaço favorecedor do desenvolvimento das pessoas que nela se inserem e; (c) e que é a partir dos sentidos subjetivos produzidos nas relações sociais que as pessoas se constituem e são constituídas subjetivamente.

Intencionamos dar visibilidade à realidade escolar em sua perspectiva dinâmica e permeada por processos subjetivos, até o momento, pouco estudada por esse prisma. O

contexto relacional é, marcadamente, influenciado pela relação consigo e com o outro e a escola não está alheia a estes processos, pois todas as dinâmicas escolares e operacionalizações de trabalho são realizadas por pessoas. Nesse entendimento, os processos educativos, assim como os processos profissionais, acontecem no plano objetivo-operacional, contemplado pelos recursos materiais, pelo ordenamento legal, dentre outros, e no plano subjetivo, permeado pelos recursos simbólico-emocionais que perpassam as ações e relações dos atores que constituem a comunidade escolar.

Diante do exposto, o objetivo geral dessa tese é compreender a configuração subjetiva da relação dos integrantes da EEAA e sua expressão na atuação profissional. Como objetivos específicos, temos: analisar configuração subjetiva da profissão de psicóloga e de pedagoga da EEAA; analisar a configuração subjetiva social do serviço da EEAA na escola pesquisada e analisar como as configurações subjetivas individuais e sociais se expressam na configuração subjetiva da relação. Diante da complexidade envolvida no objetivo geral dessa pesquisa, destacamos a necessidade de termos trilhado um percurso metodológico que nos direcionou, inicialmente, a compreender: (I) a constituição da subjetividade individual das participantes com relação à profissão; (II) a constituição da subjetividade social da escola relacionados às expectativas desse espaço com relação ao trabalho da EEAA para avançarmos na construção interpretativa da relação profissional em equipe. Por meio do desenvolvimento teórico-empírico em torno desses objetivos, defendemos a tese **de que a configuração subjetiva da relação profissional é perpassada pelas produções subjetivas constituídas historicamente na trajetória pessoal e profissional, que se organizam e se manifestam na ação profissional num contexto social constituído subjetivamente, podendo expressar-se como mantenedora ou tensionadora da subjetividade social.**

O texto da presente tese está organizado por meio de capítulos, conforme sintetizamos a seguir. O primeiro capítulo deste trabalho oferece uma revisão das produções científicas,

tendo a primeira seção para situar o tema da pesquisa na investigação acadêmica; a segunda seção trata de apresentar a caracterização da trajetória de implementação e atuação do serviço especializado de apoio à aprendizagem na Educação Básica no DF e, por fim, a terceira seção aborda o estudo das relações em diferentes contextos.

O segundo capítulo compreende a base teórica desta pesquisa, sendo composto por uma seção que resgata a construção histórica da teoria da subjetividade e outra seção sobre a dimensão subjetiva da relação com o outro, buscando evidenciar que as experiências vividas nas relações interpessoais são geradoras de sentidos subjetivos, que vão constituindo as pessoas e delineando seus modos de ser estar no mundo.

O terceiro capítulo concentra-se nos pressupostos epistemológicos e nos processos metodológicos assumidos para esta investigação, explanando o tipo de pesquisa, a caracterização dos participantes e o cenário da pesquisa, bem como os procedimentos de elaboração e análise das informações produzidas.

O capítulo quarto é composto pelo processo construtivo e interpretativo das informações oriundas de indutores diretos e indiretos da pesquisa. A partir da relação entre a psicóloga e a pedagoga da EEAA, foram abordados diferentes momentos de atuação profissional, que sinalizaram tensionamentos entre a subjetividade individual e a subjetividade social da escola. Esses tensionamentos favoreceram a discussão central desta tese. Por fim, as considerações finais, as referências das obras que a apoiam e os apêndices.

Revisão de Literatura

Revisão das Produções Científicas

O *corpus* a partir do qual se realizou nossa busca por estudos já realizados constituiu-se de teses e dissertações defendidas nos anos de 2008 a 2021 e de artigos acadêmicos. Endereçamos a busca por trabalhos que agregassem estudos de importantes instituições, por meio da pesquisa no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do Ministério de Ciência e Tecnologia. Nessa base de dados, iniciamos com a investigação dos seguintes descritores registrados no resumo dos trabalhos: “equipe de apoio à aprendizagem”, “equipe psicopedagógica”, “equipe pedagógica” e “serviço especializado de apoio à aprendizagem”, “serviços multidisciplinares”, “equipe multiprofissional”.

A análise desses estudos teve como base as seguintes questões: como o assunto havia sido abordado; quais as concepções teóricas e metodológicas orientavam o estudo; quais as relações estabelecidas com o conhecimento já produzido e se haviam sido anunciadas mudanças ou novas compreensões teóricas na interface Psicologia e Educação, que se relacionavam à atuação de equipes multidisciplinares.

Para o primeiro descritor, “equipe de apoio à aprendizagem”, não foram encontrados trabalhos. Para o descritor “equipe psicopedagógica” foram encontrados 03 trabalhos. Para “equipe pedagógica”, encontramos 437 registros, nos quais, após uma leitura artesanal dos títulos e resumos, observamos que os resultados desse buscador estavam relacionados ora aos integrantes da gestão escolar, ora ao corpo docente na condição de equipe, o que não convergia com a nossa intenção de pesquisa de compreender a dinâmica relacional entre integrantes de equipes multiprofissionais. Para o termo “serviços multidisciplinares” encontramos 04 trabalhos no campo da saúde, duas dissertações de mestrado e duas teses de

doutorado, que mantiveram suas discussões em torno da necessidade de maior qualificação de equipes de saúde no acolhimento, vínculo e aderência de pacientes a tratamentos de saúde.

A revisão bibliográfica realizada nas bases de dados da Scielo e do Google Acadêmico, a partir dos descritores “equipe de apoio à aprendizagem (06 trabalhos)”, “equipe psicopedagógica”, (437 trabalhos) e “serviço especializado de apoio à aprendizagem”, “serviços multidisciplinares” (04 trabalhos), “equipe multiprofissional (1247 trabalhos)”. Após a leitura artesanal dos títulos e resumos de todos esses achados, foram selecionadas 15 produções que dissertavam sobre equipes multidisciplinares, embora tenham sido trabalhos concentrados na área da Saúde, apresentavam conexão com o termo aprendizagem por se relacionarem às práticas desenvolvidas em educação e prevenção da saúde e orientavam estratégias para atuação em equipe. Acreditamos que a representação pouco expressiva sobre pesquisas relacionadas às equipes multidisciplinares na escola possa ser justificada pela própria escassez de serviços dessa natureza no contexto escolar.

As tendências investigativas sobre as relações profissionais em equipe concentram-se, conforme mencionamos, no campo da saúde, em que aparecem estudos respaldados na noção de atenção integral ao paciente, tendo em conta os aspectos preventivos, curativos e de reabilitação em relação ao processo saúde-doença (Peduzzi, 1998, 2000, 2001; Peduzzi & Ciampone, 2009; Peduzzi et al., 2016; Silva & Moreira, 2015).

Há estudos no campo da saúde (Bonaldi et al., 2007; Bonaldi & Barros, 2007; Bonet, 2005; Louzada, Pinho, 2006; Peduzzi, 2007, 2001) que abordam a temática de equipe de trabalho em saúde, buscando compreender se esse trabalho se configura ou não para atender o formato de equipes integradas. Outras pesquisas abordam a importância de discussões que ampliem a inserção, nos cursos de formação voltados para as equipes, de temas transversais como: gestão participativa, acolhimento, autonomia, vínculo e corresponsabilidade entre os integrantes da equipe (Lacaz & Sato, 2006; Moreira & Silva, 2008; Peduzzi et al., 2016).

Esses estudos confirmam a ideia de que o desempenho profissional de equipes de trabalho pode ser potencializado a partir da análise desses temas.

A relação com o outro assume importante destaque no contexto de trabalho das equipes de enfermagem. A qualidade das relações tanto entre os profissionais quanto entre estes e os usuários do sistema de saúde pode repercutir favoravelmente no clima emocional do ambiente de trabalho e na adesão dos pacientes em seus processos de tratamento. Os estudos desse campo destacam que as organizações precisam de alguma forma, proporcionar um ambiente de trabalho agradável, pois perceberam a influência da interação entre os profissionais no cotidiano de trabalho e do bom ambiente para a produtividade, e, por consequência, para práticas importantes de educação em saúde, que tem implicações no sucesso interventivo terapêutico. (Peduzzi, 1998, 2001, Peduzzi et al 2009; 2020).

Peduzzi (1998, 2001) apresenta uma importante definição sobre o trabalho em equipe multiprofissional (Peduzzi 1998, 2001), que se tornou importante para o nosso estudo sobre a relação profissional em equipe, a autora conceitua essa atuação como uma modalidade de laboral coletiva construída pelo estabelecimento de relação recíproca, entre as múltiplas intervenções técnicas e a interação dos profissionais de diferentes áreas, que se organiza através da comunicação da articulação das ações desenvolvidas e da cooperação entre os integrantes da equipe de trabalho. A autora ressalta que sejam levados em conta parâmetros que integrem (I) interação entre os agentes e (II) domínios técnicos específicos de cada integrante da equipe profissional, articulados na constituição de acordos permeados pela reciprocidade da fala, alteridade e reconhecimento intersubjetivo. Sobre esses parâmetros desenvolve suas considerações sobre trabalho cooperativo ou colaborativo em equipe. No trabalho cooperativo os integrantes da equipe trabalham seguindo objetivos comuns, mas não necessariamente chegam juntos ao resultado esperado. No trabalho colaborativo as ações são

desenvolvidas em conjunto e apoio constante para que o resultado seja alcançado pela equipe (Peduzzi, 2020).

Ainda no contexto de equipe de saúde, mas em convergência com a nossa temática, Moreira e Silva (2014) reconhecem que as normatizações direcionadas à equipe não são suficientes, por si mesmas, para produzir um “trabalho coletivo, mas sim sentimentos de compromisso, solidariedade, responsabilidade e experiência, que são valores que não estão dados *a priori* e que se revelam na relação com o outro” (p. 40). Os autores dão ênfase ao aspecto relacional a ser desenvolvido entre os profissionais da equipe, no entanto consideram a necessidade de maior ênfase dessa temática nas formações e capacitações em serviço voltadas para os profissionais que atuam em equipe, lamentando que a formação profissional ainda esteja sendo desafiada a ocupar-se com essa temática.

Maciel (2009), Gomes (2012), Vasconcelos (2011), Almeida Cavalcante & Aquino (2018) destacaram atuações de equipe multidisciplinares com sede nos serviços de saúde da região Sul do Brasil. Nesses serviços são desenvolvidas ações colaborativas por profissionais de diferentes áreas: neuropediatra, fonoaudióloga, psicóloga e psicopedagoga que têm como objetivo o atendimento e acompanhamento a crianças encaminhadas por escolas locais. A ênfase dos estudos se refere ao trabalho desenvolvido por essas equipes que se concentram na avaliação dos níveis de desempenho dos estudantes a partir de protocolos prontos, constatando que, embora orientação para o trabalho dessas equipes esteja direcionada ao apoio aos estudantes para que retomem o seu desenvolvimento escolar, o que se evidencia é ainda uma preocupação com a elaboração de laudos psicológicos que constatarem o comprometimento do estudante e validam o seu fracasso.

Em algumas regiões brasileiras o formato de atendimento às queixas escolares segue sendo realizado em clínicas, clínicas-escolas, ambulatórios e hospitais, ou por psicólogos e pedagogos fixados nas sedes das Secretarias de Educação, o que imprime um caráter de

individualização do estudante no seu atendimento fora espaço de sala de aula (Almeida Cavalcante & Aquino, 2018; Gomes, 2012; Maciel, 2009; Vasconcelos, 2011).

Não se exclui o valor da parceria entre educação e saúde em prol da superação das dificuldades de aprendizagem, conforme enfatiza Vasconcelos (2011), que estudou a parceria entre a equipe escolar e os profissionais da saúde no atendimento aos estudantes disléxicos em um estado do nordeste do país. O autor faz uma crítica ao modelo nomeado como parceria que se desenvolve a partir da relação saúde/educação, considerando que essa relação é unilateral com resultados elaborados apenas pelos profissionais de saúde. O autor destacou que a formação docente de escolas públicas municipais e privadas, em relação aos transtornos de aprendizagem, foi considerada lacunar embora deveriam ser desenvolvidos projetos de formação aproveitando essa parceria entre os saberes. O papel das escolas segue sendo o encaminhamento dos estudantes para as equipes multidisciplinares de saúde que, por sua vez, realizam, sem a participação do professor, o processo avaliativo da queixa escolar, e a elaboração do laudo pedagógico, o que evidencia a supremacia do diagnóstico em detrimento de novas ações e relações pedagógicas que possam favorecer outras oportunidades de aprendizagem aos estudantes.

Embora não se refira a um serviço de natureza multiprofissional, Gomes (2012) apresenta em sua pesquisa a realidade do trabalho desenvolvido por psicólogos em uma cidade do estado de São Paulo, que, em alguma medida, dialogam com desafios enfrentados pelo psicólogo escolar na realidade do DF: (a) divergências de expectativas dos professores em relação ao trabalho dos psicólogos na escola; (b) valorização da atuação clínica por parte dos professores; (c) dificuldades em constituir espaços coletivos de intervenção nos quais professores e gestores pudessem trocar experiências e produzir reflexões conjuntamente; (d) ausência de reuniões entre a própria equipe. O autor reconhece a importância do

desenvolvimento e aperfeiçoamento das políticas públicas para atender de forma efetiva as questões presentes no cotidiano da sala de aula e nas relações escolares.

Como temos no DF um serviço de natureza multidisciplinar, consolidado na rede pública de ensino, prosseguimos nossa pesquisa na BDTD, utilizando nos buscadores o próprio nome do serviço: Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Trata-se de equipes multidisciplinares presentes nas instituições públicas de ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental de anos iniciais, tendo sido estendida, desde 9 de março de 2012, aos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Assim, para o termo “serviço especializado de apoio à aprendizagem”, buscado no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizadas 09 dissertações de mestrado, que detalharemos em um tópico a parte. De maneira sintética essas pesquisas abordam as barreiras que impedem atuação profissional de cunho mais preventivo; desenvolvimento de práticas de caráter emergencial e remediativo; sobreposição de tarefas e papéis entre pedagogos e psicólogos da EEAA; crítica sobre a ausência de cursos de formação e aperfeiçoamento profissional em serviço e modelos de atuação e de perfis esperados para integração de novos profissionais nas EEAA (Barbosa, 2008; Gontijo, 2013; Freitas, 2017; Freitas, 2019; L. V. Nunes, 2016; Pereira, 2018; Pinto, 2014; E. M. Silva, 2015; F. B. Silva, 2013).

Numa outra direção que dialoga com nosso interesse de pesquisa, ainda na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscamos por pesquisas que transversalizassem com o tema da subjetividade no contexto escolar, por meio dos descritores: “subjetividade”, “subjetividade social”. Após a leitura dos resumos, separamos 10 (dez) obras que, embora não tivessem a EEAA como foco da investigação, contemplavam as relações sociais e dialogavam com o espaço educativo. Perpassando essa temática, e em convergência com o nosso assunto, destacaram-se as pesquisas de Pedroza (2003, 2005);

Rossato (2009), Santos (2010), Campolina (2012), Sá (2014), Bezerra (2014), Anjos (2014), Velho (2016), Martins (2015), Costa (2016). Apesar de tratarem de problemáticas diferenciadas, buscaram compreender as implicações e os tensionamentos da subjetividade social e individual presentes no ambiente escolar como elementos facilitadores ou limitantes de mudanças nas ações e relações das pessoas na escola.

Pedroza (2005) enfatiza o valor dos processos subjetivos envolvidos na relação professor/aluno e que favorecem a aprendizagem. Apresenta a importância da brincadeira como uma estratégia de aprendizagem que traz uma nova configuração relacional ao contexto de aprendizagem que se diferencia da que geralmente ocorre na sala de aula tradicional. Estabelecida essa relação a partir de um vínculo mais próximo entre os alunos e os adultos, abre-se para a construção de um diálogo diferenciado, de aproximação afetiva entre eles e de oportunidade para os alunos de construir suas relações e serem reconhecidos como sujeitos de sua aprendizagem. “A aprendizagem, nessa perspectiva, deixa de ser concebida como um processo isolado acontecendo apenas no aluno, em sala de aula, e passa a ser vista nas diferentes relações e contextos vivenciados pelo sujeito” (p. 67).

Rossato (2009), em sua tese de doutorado, objetivou compreender o movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem. Participaram de sua pesquisa crianças em fase inicial de escolarização. A pesquisadora defende a tese de que, para a superação das dificuldades, há necessidade do desenvolvimento subjetivo da criança, o que implica a produção de novos sentidos subjetivos em suas ações e relações no processo de aprender. A autora enfatizou o valor das relações no contexto escolar, que podem mobilizar, a partir dos tensionamentos vivenciados no cotidiano escolar, novas produções subjetivas favorecedoras de novas ações interventivas até mesmo de possibilidades de desenvolvimento subjetivo.

Segundo Campolina (2012), são as relações estabelecidas entre as pessoas e as suas experiências singulares que integram o complexo sistema escolar, gerador de múltiplos significados que circundam as ações desse cotidiano. O trabalho em equipe, na visão dessa autora, favorece e valoriza a importância do coletivo e, nesse sentido, pode-se falar da produção subjetiva vivenciada pela coletividade como nuances da experiência de cada integrante da comunidade escolar.

Como aspecto relevante que impede o crescimento profissional docente, Anjos (2014) pontuou que faltam aos professores espaços de reflexão que os permitam conhecer as implicações do trabalho pedagógico nos processos de desenvolvimento e fortalecer novas perspectivas e concepções que possam sustentar suas práticas. A compreensão da autora situa-se na necessidade de uma revisão da dinâmica escolar e das atribuições que distanciam o professor da relação com seus pares e alunos por meio de espaços de diálogo para motivar o enfrentamento de concepções e práticas pedagógicas ultrapassadas.

A pesquisa de Martins (2015) apresentou as implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de políticas públicas educacionais. As análises da subjetividade social da escola apontaram para os conflitos existentes entre concepções mais progressistas e propostas mais conservadoras em relação às mudanças pedagógicas e à atuação dos professores. O autor também evidenciou as relações profissionais, ao identificar 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 estar distribuídos em turnos distintos na escola.

A tese de Costa (2016) problematiza as relações entre os profissionais atuantes no CAPS, dando ênfase ao trabalho recreativo na instituição, desenvolvido por um professor de educação física. O autor valoriza esse profissional e reconhece sua importância junto aos usuários do serviço, ressaltando o valor da relação construída entre eles, que ultrapassa a

realização de atividades operacionais, reconhecendo questões subjetivas individuais e sociais nesse contexto que privilegiavam uma concepção biológica da saúde, com desdobramentos estereotipados sobre a doença mental. O autor também evidenciou sobreposição e maior privilégio de papéis dos profissionais da medicina em detrimento dos demais profissionais da saúde atuantes no CAPS, o que tem levado ao desenvolvimento de ações profissionais isoladas, e não em rede, reduzindo, assim, o valor que poderiam ter suas ações se houvesse unidade entre os profissionais e eles atuassem, de fato, em equipe.

Ainda nessa perspectiva teórica, Bezerra (2014) em sua dissertação de mestrado, observou a reduzida importância que se dá ao emocional nas operações intelectuais. A escola parece ignorar esse aspecto subjetivo da aprendizagem. Além disso, chama a atenção para a necessidade da atualização das formações destinadas aos profissionais da escola com relação à aprendizagem como um processo subjetivo, que valoriza a história de vida da criança para apontar formas como ela vai se relacionar com o aprender, expressando uma trama em nível simbólico-emocional envolvida nesse processo.

A pesquisa de Velho (2016) e a pesquisa de Martins (2015) evidenciaram questões subjetivas que demandam a implementação de uma política pública, aspecto que, segundo Velho (2016), parece ser relegado enquanto proposta de governo. Para a autora, o “fazer acontecer”, no contexto real, é o que está legalmente orientado na política. Nessa compreensão, abriu-se espaço para a dimensão subjetiva, que é essencial para implementação das políticas públicas e, segundo afirma em seu trabalho, essa dimensão precisa ser compreendida nos documentos legais, porque as ações institucionais são desenvolvidas em um contexto social permeado por relações de poder e papéis sociais que produzem sentidos subjetivos favoráveis ou não à implementação de diretrizes políticas.

Velho (2016) ainda identificou as dificuldades nas relações entre os gestores, coordenadores e professores como obstáculo à implementação das Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em um município brasileiro, Segundo relata em sua pesquisa, a fragilidade relacional dessa equipe construiu-se a partir de uma produção de sentidos subjetivos de isolamento e sentimento de exclusão de alguns integrantes dessa equipe e esta produção subjetiva foi mobilizadora da decisão de não participarem da implementação da política pública e atribuírem tal responsabilidade apenas aos professores e coordenadores que atuavam na Educação Infantil, a quem se endereçava essa política.

Saber se relacionar com o outro é um dos desafios citados por Pedroza (2016) ao falar sobre os profissionais que atuam no contexto escolar, afirmando que “não basta ter apenas uma formação técnica, mas também uma formação pessoal para enfrentar todos os desafios relacionais que a área da educação nos coloca” (p. 50). A autora dá destaque ao espaço social da escola que se produz nas relações em grupo, tendo as práticas norteadas por objetivos comuns, mas as experiências vivenciadas por pessoas de “diferentes meios sociais que estão sempre se confrontando com o novo e com a diferença” (p. 66). O valor das relações em grupo está exatamente nesses tensionamentos que se produzem no entrecruzamento das subjetividades.

Esses trabalhos nos mostram o valor da subjetividade social em sua constituição recursiva com subjetividade individual e que perpassa as ações e relações no contexto da escola. Ao mesmo tempo em que a subjetividade social pode oferecer possibilidades de atuação profissional, também pode limitar as ações. Portanto, o caráter relacional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas das pessoas e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas.

Partindo dessa reflexão, percebemo-nos como seres sociais que constituímos e somos constituídos pelo contexto que os cerca. Na compreensão dos autores da psicologia cultural-histórica o ser humano pode ser influenciado, mas não determinado pela relação estabelecida

em um contexto histórico. O compartilhamento das experiências vivenciadas nos espaços sociais possibilita às pessoas novas produções subjetivas e estabelecimentos de redes comunicativas de interação com o outro. Assim, as relações sociais são instituídas na/pela interação com o outro. Na próxima seção refletiremos sobre essa temática, enfatizando como o ser humano se constitui em meio às relações estabelecidas em seu contexto.

Do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)

O SEAA é um serviço de suporte técnico-pedagógico ofertado nas escolas públicas do Distrito Federal, constituído por equipes multidisciplinares que são formadas por profissionais da área da Psicologia e da Pedagogia, tendo como propósito oferecer apoio educacional especializado às instituições educacionais.

A história desse serviço tem seu início no ano de 1968 e foi marcada por uma trajetória crescente no atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem. O aumento da demanda de atendimentos e as concepções teóricas vigentes norteadoras do serviço foram responsáveis por uma série de mudanças, tanto na estrutura quanto no modelo de atuação da equipe desde sua implementação à atualidade.

Há 54 anos, portanto, o atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem teve início e segue sendo realizado na realidade do Distrito Federal. Logo no início da implantação da primeira equipe de apoio, o estudante que apresentava dificuldades de acompanhar o ritmo escolar era submetido a uma bateria de testes psicométricos a partir dos quais se produzia um diagnóstico psicopedagógico com a definição do problema por ele apresentado. As práticas avaliativas na área de psicologia e na de pedagogia foram mediadas, por muito tempo, por testes psicológicos, tendo como embasamento a crença e os próprios pressupostos teóricos vigentes de que os problemas de aprendizagem se encontravam no estudante.

As décadas de 80 e 90 foram marcadas nacional e internacionalmente, por diversos movimentos sociais e educacionais, que se articulavam e resultavam em novas vertentes teóricas que vieram para oxigenar essas tendências culpabilizantes dos educandos pelo fracasso escolar. Das teorias traduzidas nesse período, despontaram as contribuições de Vygotsky e Piaget, com perspectivas diferentes, mas que introduziam novos olhares sobre o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem. O avançar das pesquisas na interface Psicologia e Educação representou a inclusão de novas compreensões sobre as questões de aprendizagem, deslocando o foco do problema: antes no aluno, agora nas relações envolvidas nesse processo (Tacca, 2006).

Apesar dos esforços para implementação de uma nova prática na EEAA desde a primeira reformulação do serviço, há 18 anos, ainda permanecem algumas questões que configuram barreiras a uma atuação de cunho mais preventivo: (a) atendimentos a partir de práticas de caráter emergencial e remediativo; e (b) sobreposição de tarefas e papéis por parte dos integrantes das equipes (Barbosa, 2008; Gontijo, 2013; Pinto, 2014). É consensual entre os pesquisadores (Barbosa, 2008; Gontijo, 2013; Penna-Moreira, 2007; Pinto, 2014) que a ausência de cursos de formação e aperfeiçoamento em serviço constituiu-se um obstáculo nas mudanças operacionais do serviço.

As questões de atualização e busca por novos perfis dos profissionais das equipes também têm sido uma preocupação dos estudos dessa temática (Barbosa 2008; Vieira, 2016). Identificar indicadores de competência profissional, conhecer as concepções dos psicólogos sobre os pressupostos da Psicologia Escolar que embasam sua atuação, seguir práticas de atuação institucional e preventiva têm sido caminhos reconhecidos pelas pesquisas como favorecedores de espaços de reflexão coletiva e de mediação junto aos atores escolares.

Há um posicionamento unânime nessas pesquisas sobre a EEAA: a formação continuada em serviço é um importante aspecto a ser planejado na Secretaria de Educação do

Distrito Federal, para que se amplie a oferta de cursos que possam favorecer aos psicólogos e, especialmente, aos pedagogos por serem os menos contemplados nas formações que são ofertadas pela escola de aperfeiçoamento existente na rede – EAPE – e que esses cursos sejam potencializadores da organização do plano profissional de ação interventiva (Barbosa, 2008; Gontijo, 2013; Pereira, 2016; Pinto, 2014; Silva, 2013; Vieira, 2016).

Há também registrada nas pesquisas dedicadas ao estudo das equipes uma problematização quanto à fundamentação teórica que ancora a produção dos diagnósticos psicopedagógicos e busca consolidar a Educação em sua perspectiva inclusiva no contexto escolar inclusão. Nas discussões e reflexões encaminhadas sobre os profissionais da equipe, os autores valorizam a contribuição da interdisciplinaridade que perpassa os saberes da Psicologia e da Pedagogia no embasamento teórico das ações desenvolvidas nesse serviço. Nessa perspectiva, essas pesquisas pontuam a importância de cursos de formação que envolvam a reflexão teórico-prática não apenas como caminho para aperfeiçoar a elaboração e construção do diagnóstico, mas também para própria necessidade de modificações estruturais na escrita técnica desse documento (Maciel, 2009; Pereira, 2011, 2018). Os pesquisadores ratificam a necessidade da criação de espaços de diálogo e reflexão sobre a atuação dos próprios integrantes das equipes para atualizações teóricas que possam renovar algumas práticas tradicionais que permanecem sendo desenvolvidas e também possam viabilizar novas compreensões sobre os estudantes encaminhados para avaliação que sejam oferecidas a eles outras possibilidades de aprendizagem capazes de mobilizar a emergência da condição de sujeito da própria aprendizagem (Pereira, 2018).

Isso importa porque ainda nos deparamos, na atualidade, com a produção de diagnósticos de dificuldades de aprendizagem construídos a partir de um processo de aplicação de testes e provas padronizados – aspecto que denuncia a permanência de concepções biologizantes, culpabilizantes, limitadoras do estudante e da continuidade do

entendimento da escola como um espaço de reprodução de conteúdo (Gontijo, 2013; Pereira, 2011).

A pesquisa de Pereira (2011) foi uma das primeiras a inaugurar uma discussão sobre a atuação das equipes a partir do enfoque da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. A autora fez referência aos processos subjetivos subjacentes à atuação das integrantes das equipes participantes de sua pesquisa. Ao se referirem aos aspectos obstaculizantes de sua prática profissional, as participantes se queixaram da (a) complexidade do trabalho desenvolvido na equipe; (b) das falhas e da burocracia do sistema de ensino; e (c) dos prejuízos profissionais decorrentes da falta de embasamento teórico atribuídos às falhas existentes na formação inicial.

As participantes da pesquisa, embora confrontadas por aspectos do contexto escolar, mencionaram motivos individuais para sua permanência na escola, o que convergiu com um dos pontos de interesse desta pesquisa: o tensionamento entre aspectos sociais do contexto escolar e individuais dos integrantes da equipe. Embora esses integrantes soubessem que o trabalho desempenhado passava pelo atendimento da diversidade e de casos atípicos, tinham a consciência de que mudanças e resultados exigiam tempo, pois se tratava – naquela época, mais do que atualmente – de “pôr em prática” uma “nova cultura” na escola, motivar novos posicionamentos frente ao diagnóstico psicopedagógico, sabendo que “esse processo ocorria lentamente” (p. 151).

De certo modo, a autora anuncia várias dificuldades da equipe frente ao tensionamento de entendimentos cristalizados no ambiente escolar. Além de evidenciar aspectos da subjetividade social como desafios enfrentados pela equipe, Pereira (2011) constata a fragmentação da relação existente entre os profissionais como um complicador do serviço desempenhado por eles. Entretanto, sugere tal fragmentação relacional como

proveniente “da demanda de serviço, das condições de trabalho, das divergências profissionais, da falta de colaboração entre eles” (p. 155).

Sob outro enfoque, de cunho quantitativo, o estudo de Moreira (2011) baseou-se na análise e interpretação de escalas psicológicas para identificar a forma como os integrantes da equipe, nesse caso os professores e a coordenação escolar, entravam em concordância a respeito das práticas educativas a serem selecionadas e aplicadas no cotidiano de sala de aula. A pesquisa buscou pontuar como os profissionais se mobilizavam em direção a um consenso para tomada de decisões pedagógicas e coletivas. Tal consenso, como dito, tinha como orientador as respostas objetivas aos testes, que conduziam às decisões. O estudo não identificou divergências vivenciadas no momento das decisões da equipe, mas há que se destacar que tais divergências eram desconsideradas e não estavam contempladas nas escalas e testes aplicados.

Os encaminhamentos de Gontijo (2013) aproximam-se da proposta evidenciada por Pereira (2011) ao reforçarem a necessidade de os profissionais das equipes aprofundarem seus estudos e análises em relação ao papel da avaliação formativa nas ações por eles conduzidas. Embora os estudos sobre a EEAA mencionem a nomenclatura do serviço, as discussões ora privilegiam a atuação do psicólogo (Barbosa, 2008; Gontijo, 2013; Vieira, 2016), ora a atuação do pedagogo (Pinto, 2014; Silva, 2013). Abre-se, ainda, uma discussão quanto aos estudos das práticas de psicólogos de equipes escolares e psicólogos clínicos na elaboração de diagnósticos (Siebert, 2014), aspecto ao qual damos ênfase para evidenciar a discussão sobre as questões que, muitas vezes, não se resolvem no contexto da escola e são delegadas à saúde para que possam ser encaminhadas, constatando uma forte exigência feita aos psicólogos clínicos no sentido de produzirem os diagnósticos das crianças encaminhadas aos seus consultórios. Os participantes tanto da área clínica como da escolar consideram a

atuação dessas duas áreas como complementares em relação às práticas junto ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Pinto (2014) acompanhou o trabalho de uma pedagoga e de duas professoras para analisar as concepções das educadoras sobre desenvolvimento e aprendizagem relacionadas às queixas escolares sobre um aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, encaminhadas e acolhidas pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. A pesquisa constata que o modo de reconhecer a queixa como um problema que deve ser resolvido por outros serviços retira da escola as possibilidades de refletir sobre uma demanda que é propriamente escolar. O estudo também reconhece que as concepções deterministas em relação ao processo de desenvolvimento humano e à aprendizagem conformam nuances da subjetividade social escolar que não contribuem para a superação das queixas.

A pesquisa de Silva (2016) ancorou-se num modelo de trabalho colaborativo denominado Consultoria Colaborativa Escolar (CCE). Tal modelo envolve habilidades dos sujeitos no trabalho colaborativo, habilidades comunicativas e sociais. Para que a CCE ocorra, há necessidade de voluntarismo e aceitabilidade da proposta de trabalho. Mesmo diante de estratégias previstas pelo modelo CCE, a pesquisa destacou a dificuldade de os profissionais se constituírem enquanto equipe perante o enfrentamento das demandas dos professores sobre o atendimento baseado no modelo clínico, na articulação com profissionais da escola e familiares e no confronto com a cultura escolar.

É interessante destacar que a autora identificou que as relações dos profissionais da equipe com o estudante, professores, direção da escola, funcionários e pais dos estudantes não se davam apenas por meios instrumentais e que, embora estivessem previstas pelo modelo CCE, eram relações de poder, geradoras de tensões e conflitos, nas quais o simbólico e o emocional estavam sempre presentes. O modelo CCE encontrou algumas restrições em sua implementação, geradas pela dimensão complexa da subjetividade social da escola, que

está para além das relações visíveis das relações burocráticas, administrativas e funcionais que o modelo colaborativo possa alcançar.

De forma geral, as pesquisas que discorrem sobre a atuação das EEAA do DF, além de revelarem as dificuldades profissionais para implementar as diretrizes previstas na OP² e da necessidade de uma atuação conjunta dos profissionais, também contribuem para identificar questões sobre a existência de práticas pedagógicas alicerçadas na perspectiva escolar reprodutiva, permeada pelo acúmulo de conhecimento e reprodução de ideias, e justificadas nas concepções históricas do contexto escolar e nele culturalmente partilhadas; sobre o empoderamento da área da saúde para a resolução de demandas escolares; sobre a presença, no contexto escolar, de concepções deterministas em relação ao processo de desenvolvimento humano e à aprendizagem (Chabaribery, 2015; Pinto, 2014; Veloso, 2015).

Comum aos estudos mencionados aqui é a ênfase na necessidade de maior capacitação, na formação em serviço dos profissionais que compõem as equipes. Entendemos também que esse é um aspecto importante que não deve deixar de ser prioritário. No entanto, a nosso ver, o foco apenas nesse eixo investigativo pode limitar as possibilidades de abordagem e de compreensão no que diz respeito ao tema em questão nesta pesquisa. O acompanhamento da rotina de trabalho da equipe tem apontado para uma multiplicidade de aspectos que intervêm na atuação dos profissionais desse serviço, que ganham visibilidade a partir da subjetividade, a qual reflete o caráter complexo desses aspectos para além da perspectiva burocrática e formal do serviço.

Um outro ponto a ser mencionado a respeito dos estudos sobre a EEAA refere-se ao fato de que eles têm mostrado a preocupação com a necessidade de assimilação, por parte dos profissionais, da normatização do serviço, contida em documento específico, e também do ajustamento profissional aos perfis sugeridos para o pedagogo e também para o psicólogo da

² Orientação Pedagógica é um dos documentos que apresentam as diretrizes do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem.

equipe (F. B. Silva, 2013; Vieira, 2016). Diante disso, atribui-se ao atendimento de requisitos necessários ao perfil profissional como norteadores da atuação da equipe na escola. Mas, o que dizer de serviços que têm profissionais que correspondem aos critérios exigidos para exercerem o cargo, sejam como psicólogos, sejam como pedagogos, e ainda assim a equipe não alcança as metas exigidas para o serviço?

Nossa experiência, entretanto, tem apontado para a necessidade de se considerar com mais atenção aspectos para os quais a Psicologia não tem atentado com a devida intensidade como parte de seu universo de investigação. Dentre esses aspectos, podemos destacar as produções subjetivas presentes nas relações entre os integrantes da equipe, envolvendo os valores, as crenças e as concepções individuais que perpassam essas relações e se expressam na comunicação estabelecida entre eles, bem como na forma como a equipe se posiciona e tensiona esse contexto tão diverso que é a escola.

Como se pôde ver, as referidas pesquisas tiveram como elementos norteadores de suas investigações o caráter técnico operativo do serviço ou a atualização teórico-metodológica de seus referenciais. Já, a nossa proposta, se mobiliza na compreensão do trabalho da EEAA desenvolvido para além dessa dimensão burocrática e operacional do serviço. Entendemos como necessária a compreensão da dimensão subjetiva que permeia a atuação profissional, na expectativa de gerar um conhecimento que contribua no desenvolvimento de processos que promovam um posicionamento ativo frente às demandas que se constroem no cotidiano escolar sobre as questões que envolvem o processo de aprendizagem dos alunos.

A importância das relações em diferentes contextos

Na atualidade, as demandas decorrentes do processo de globalização passaram a exigir investimentos não apenas na produção de bens e serviços, mas também na qualidade dos processos relacionais, desde o modo como se configuram, à intensidade que afetam as

ações das pessoas, especialmente porque a qualidade das relações desenvolvidas entre os profissionais em seus contextos de trabalho pode ter desdobramentos tanto no clima organizacional quanto na saúde dos trabalhadores (Filipak et al. 2020; Veloso, 2020; Sousa & Carvalho, 2020).

As pesquisas dos autores destacam a qualidade das relações profissionais como fator de promoção e prevenção em saúde mental. Suas pesquisas convergem no sentido de sinalizarem a necessidade da existência de um clima emocional favorecedor das ações laborais a partir da construção e consolidação de vínculos afetivos nas equipes de trabalho. Por conseguinte, sugere-se que as organizações possam reavaliar atitudes e repensar ações para que relações profissionais sejam fortalecidas com vistas a manter a saúde mental dos seus colaboradores, melhorando as possibilidades individuais e coletivas de trabalho.

Como enfatizam David e Bruno-Faria (2007) as pessoas passam uma parte considerável de suas vidas trabalhando, ao que acrescentamos que seria importante que elas pudessem encontrar espaços sociais nos seus ambientes de trabalho favorecedores das relações profissionais mobilizando produções subjetivas de pertencimento, de valorização e de respeito. Importante lembrar que o modo como as pessoas se expressam em suas relações profissionais se constitui nas referências simbólica-emocionais oriundas de outras dinâmicas de vida.

Pitta (2011, p. 4587), em estudo sobre as instituições psiquiátricas no Brasil, afirma que tem sido uma estrutura cuja liderança governamental desqualifica a subjetividade dos usuários desse sistema. Afirmação sobre a qual nos apoiamos para fortalecer a nossa argumentação, quando também reconhecemos que as políticas públicas educativas também têm deixado a desejar na consideração dos aspectos subjetivos das pessoas que vão executá-las. Ou seja, prevalece a produção de um conhecimento sobre determinada necessidade

institucional, desconsiderando o envolvimento efetivo das pessoas envolvidas nas práticas institucionais, suas experiências e seus posicionamentos.

A instituição escolar é um espaço onde as pessoas se constituem e vão sendo constituídas a partir de teias relacionais que se desenvolvem na recursividade entre os sistemas subjetivos individuais e sociais. Por esse motivo, as reflexões que fazemos a respeito desse ambiente devem levar em conta a complexidade dessas relações das quais decorrem as ações pedagógicas. Esse valor das relações entre as pessoas é reconhecido na perspectiva histórico-cultural, especialmente por serem promotoras de desenvolvimento humano. Essa abordagem também destaca o papel da comunicação como mediadora do espaço relacional, caracterizando o diálogo entre as pessoas como possibilidade real e diferenciada da interação. “O diálogo não se limita ao tráfego dos homens entre si, mas se relaciona ao posicionamento destes um frente ao outro” (Buber, 2014, p. 40).

Entretanto a forma como a comunicação tem sido utilizada no ambiente escolar revela um ambiente de relações “profissionalizadas e funcionais, não havendo diálogo para a construção do pensamento e do conhecimento, organizando-se assim uma relação [...] perversa, dentro do cotidiano escolar, alimentando uma cultura do não falar, do não expor e do instruir” (Sá, 2014, p. 41). Evidencia-se aí um desafio dentro das ações escolares que é o de resgatar a comunicação nas suas diversas possibilidades de expressão – emocional e afetiva –, em que tanto a fala, quanto o silêncio, têm significado como resultado de produções subjetivas vivenciadas nesse contexto.

O modo como a pessoa vivencia cada experiência é singular e está intimamente relacionada aos sentidos subjetivos que são mobilizados na situação vivida. As informações que se desdobram em recursos subjetivos na pessoa e a forma como os processos culturais se organizam em cada indivíduo, se relaciona ao modo como o social é individualmente subjetivado. Em outra perspectiva teórica, trata-se da “conversão das funções sociais em

funções pessoais como singulares, sendo o conversor o processo de significação, que é próprio de cada indivíduo” (Pino, 2005, p. 30).

Nesse sentido, o outro assume um papel fundamental nos processos relacionais, pois é a partir da relação estabelecida que a cultura, os modos de vida, que as formas de pensar e de sentir vão sendo constituídas no humano (Pino, 2005). E a “[...] natureza social, a emergência e a possibilidade [...] da produção sentidos [...] como meio/modo de relação que afeta e constitui as formas de sentir, pensar, agir das pessoas em interação” (Smolka, 2010, p. 114) vão sendo dia a dia desenvolvidas, potencializando o modo de ser e estar no mundo.

A ênfase nos processos relacionais e sua importância para avançar nas pesquisas sobre desenvolvimento humano se apresenta nos estudos realizados por Rossetti-Ferreira e Amorim (2004) sobre a infância. As autoras constataam que, desde os primeiros anos de vida, o modo como a pessoa vivencia, interage e se comunica está ligado às relações que vão sendo desenvolvidas em seu contexto. Sendo assim, o modo como as crianças falam, brincam ou brigam não se dá apenas por fazerem algo que é natural do humano, mas decorre das relações e práticas sociais estabelecidas desde o seu nascimento. Até mesmo as ações que parecem inatas como sorrir e chorar emergem e se transformam nas relações com os cuidadores ou pessoas que as cercam. A relação com o outro vai se materializando nas vivências no “[...] aqui-agora das situações, circunscrevendo e sendo circunscritas pelas condições de vida específicas das pessoas, estabelecendo possibilidades e limites a ações, emoções, concepções, relacionamentos e desenvolvimento” (Rossetti-Ferreira & Amorim, 2004, p. 110)

À luz da perspectiva dialógica Freire & Branco (2016) destacam a importância das relações da pessoa com o seu meio social para o desenvolvimento da subjetividade. As autoras defendem que o conhecimento e a realidade são coconstituídos nas relações entre o ‘eu’ e o ‘outro’. Apoiadas nos termos ‘self dialógico’ e ‘outro’ exploram o universo relacional intersubjetivo, estabelecendo alguns aspectos importantes do desenvolvimento,

afirmando que o indivíduo ao mesmo tempo em que é afetado pela cultura, também a afeta, de modo a influenciar no desenvolvimento das outras pessoas; e ainda que a subjetividade e alteridade não podem ser analisadas isoladamente, pois são termos inter-relacionados.

Para Madureira e Branco (2005) é na relação com o outro que o “eu” se individualiza e ganha contornos singulares. “Fora do campo das interações sociais travadas cotidianamente e inseridas em contextos socioculturais estruturados, o desenvolvimento individual torna-se apenas uma abstração completamente desfocada do fenômeno humano” (p. 98). Não há uma relação direta da pessoa com o mundo (Madureira & Branco, 2005; Pino, 2005; Vygotsky 1997), pois esta ocorre mediada pelo outro e pelos sistemas simbólicos. “Os processos de significação constituem - e são constituídos a partir de - as complexas interações entre linguagem, cognição, afeto e motivação, dimensões que se conjugam de forma sistêmica na contínua produção de significados que caracterizam a experiência de significação” (Branco, 2006, p. 144).

O ser humano, para Maturana, só existe no social, num fenômeno de coexistência. E este social se funda no amor, que consiste na abertura de espaço onde se veja o outro como legítimo outro, levando-se em conta o respeito e a cooperação (Maturana, 1997). Na visão do autor, qualquer atitude que destrua a aceitação do outro, seja através de competições, certezas ideológicas ou a posse da verdade destrói o fenômeno social e, sem a socialização, não há humanidade.

O autor sinaliza a intrínseca relação entre as emoções, a linguagem e a razão durante uma conversação; para ele as relações se dão no fluir do conviver. “Não está na palavra, não está no objeto, está no fluir do viver em coordenações de coordenações”. O mesmo ocorre com a emoção. As emoções definem o espaço relacional no qual ocorrem nossas ações, o que se diz, pela linguagem. Então, o mesmo gesto, o mesmo movimento vai ter um caráter ou outro segundo a emoção que o origina. O mesmo discurso vai ter um caráter ou outro

segundo a emoção a partir do qual ele foi gerado, de onde ele se faz. As culturas são redes fechadas de conversações que produzem a configuração do emocional, é nessa rede fechada de conversações que vai formar o caráter da cultura. Por isso é a emoção que guia, no fundo, o fluir histórico.

Portanto, como evidenciado em alguns autores da literatura acadêmica temos o reconhecimento (a) do humano como resultante da relação indissociável e dialética entre o biológico, o afetivo, o social, o cultural, o histórico; (b) da complexidade da relação entre o individual e a coletividade; (c) do papel do outro como mediador da cultura e relevante favorecedor do processo de desenvolvimento. Esses aspectos, embora reconhecidos desde distintas perspectivas teóricas, são essenciais à presente pesquisa, pela base compreensiva que geram ao tema.

|

Base Teórica da Pesquisa

A Subjetividade na Perspectiva Cultural-Histórica

Esta investigação se embasa teoricamente nas construções sobre a subjetividade, na perspectiva cultural-histórica, desenvolvida por Fernando González Rey (1949-2019) e colaboradores. A proposta da subjetividade do autor é construída a partir do seu diálogo com diversas áreas como a filosofia, a sociologia e a psicologia, de modo especial a psicologia histórico-cultural e a psicologia crítica latino-americana. Dentre os autores da psicologia histórico-cultural, que se construiu a partir do pensamento soviético do início do século XX, registramos o diálogo com autores que apresentaram expressivas contribuições à Psicologia e à Educação, tais como Rubinstein (1889-1960), Bozhovich (1908-1981) e Vigotski (1896-1934), bem como de autores latino-americanos, à exemplo de Martín Baró (1942-1989).

A Psicologia soviética, no início do século XX, representou um contraponto aos estudos desenvolvidos no contexto norte-americano, tendo Vygotsky (1925, 1929, 1931) como um dos teóricos que ganhou maior destaque. A partir da perspectiva filosófica baseada nos estudos da Teoria Social de Marx (1897), Vigotsky, entre outros autores, inauguraram uma nova forma de estudar os processos da psique humana, considerando os aspectos históricos e culturais dos indivíduos e suas relações com o mundo e a sociedade. Para Vygotsky, e seus seguidores, foi possível compreender a formação da psique humana a partir do contexto cultural e do papel preponderante das relações sociais no desenvolvimento.

De acordo com González Rey (2012), o caráter passivo que foi atribuído à consciência trouxe consequências que marcaram a Psicologia em todo o seu desenvolvimento: (a) “objetualização”, considerou o objeto externo como única possibilidade de relação com o sujeito; (b) as categorias do diálogo e comunicação foram excluídas do processo de formação da psique humana com foco apenas no objeto e (c) uma definição

individualista da atividade humana centrada na díade “sujeito- objeto”. Ao lugar passivo da consciência que Leontiev atribui em seus estudos lhe gera críticas em outras perspectivas de estudos dessa temática. Na visão de Leontiev, a consciência era considerada apenas “como uma imagem do externo, o que favoreceu uma psicologia centrada no objeto, onde o sujeito e as relações passaram a ter um lugar completamente secundário” (González Rey, 2012b, p. 265). Embora González Rey (2012b) aponte as críticas à psicologia soviética, na obra de Leontiev reconhece o avanço na consideração não apenas do biológico como fator preponderante, mas de outras dimensões, como o social e o cultural, e a complexidade para explicar o desenvolvimento humano que contribuíram, de uma forma ou de outra, para fomentar novas teorias.

Nas reflexões teóricas de González Rey (2013), o autor ressalta a importância da ruptura que Vigotski promoveu em sua época na psicologia soviética por introduzir um novo pensamento sobre a condição humana e os fenômenos psicológicos que não se tratavam apenas de um reflexo do social (González Rey, 2013). Vigotski, desde o primeiro momento³ de sua obra, quando trabalhou com crianças com ‘defeito’⁴, teve uma produção teórica representativa do avanço de muitas ideias que já havia começado em Psicologia da Arte, numa compreensão da psique humana enquanto sistema de origem cultural e histórica. Vigotski considerou os aspectos da emocionalidade, criatividade e cognição e suas possíveis relações nos processos de constituição da psique humana.

³ González Rey (2011b) analisa e interpreta a obra de Vigotsky, compreendendo que a produção do autor demarcou três momentos que, embora possam identificar-se com momentos diferentes, não têm o critério de tempo como o principal para defini-los. Na interpretação de González Rey (2011b), cada um dos momentos pode ser delineado a partir de um conjunto de ideias interrelacionadas que definiam representações diferentes sobre a psique, com consequências radicalmente diferentes para a interpretação de seu legado. Em cada um desses momentos, coexistem obras acentuadamente contraditórias como, por exemplo, Psicologia pedagógica e Psicologia da arte que definem o primeiro momento da obra de Vigotski, cronologicamente, situado entre 1915 e 1928. As ideias centrais que definem esse momento e que são essencialmente diferentes das ideias essenciais desenvolvidas no momento seguinte, aparecem em Psicologia da Arte e em seus trabalhos iniciais sobre defectologia.

⁴ Termo utilizado pelo autor

O autor destaca, ainda, as possibilidades de desenvolvimento na relação com o outro, afirmando que as pessoas aprendem a conviver consigo e com seus pares nos diversos espaços sociais em que se inserem: “[...] me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (Vigotski, 1995a, 147). Portanto, dá-se ênfase ao papel do outro e dos espaços sociais no desenvolvimento, mas, ao afirmar que a relação com o outro ocorre mediante processos de interiorização Vigotski deixa de considerar os aspectos subjetivos gerados na relação recursiva com o social, voltando a enfatizar a experiência humana influenciada pelo externo (González Rey, 2009a, 2011b).

Ao trazer o valor das relações para a discussão da psicologia, Vigotski introduz o germinal do caráter gerador da psique e de suas contribuições para o desenvolvimento da personalidade, contribuições que foram relevantes antecedentes aos trabalhos desenvolvidos por González Rey (2011b), com o resgate teórico da subjetividade, redimensionando a importância dos aspectos sociais e coletivos na constituição das pessoas. A forma singular como nos relacionamos com o meio envolve uma relação que vai além da dicotomia interno e externo, rompendo com uma relação linear de um processo psíquico sobre o outro, convergindo para uma definição ontológica e qualitativa de organização da psique humana (González Rey 2003a, 2005a, 2005b, 2014, 2017, 2019).

As relações sociais, sejam elas diretas ou mediadas, sempre estiveram presentes na história do desenvolvimento humano. A comunicação é o que torna possível a relação entre as pessoas. A comunicação para Vigotski (1997) é mediada pelo sentido da palavra, mas a atribuição de um sentido à uma palavra é perpassada por processos de natureza subjetiva, como evidenciamos em González Rey e Mitjans Martínez (2017). Em decorrência dos sentidos subjetivos que mobiliza, a palavra toma formas e significações diferenciadas para cada pessoa.

A subjetividade como produção humana se caracteriza como um nível diferenciado de produção psíquica, vinculada aos contextos sociais e culturais. Nessa concepção, a subjetividade passa a ser um tema de real relevância não apenas para a Psicologia e para a Educação, mas para as ciências sociais e humanas, em geral. Para além de uma crítica à representação mecânica da psique humana, a obra de Fernando Gonzalez Rey é uma possibilidade de novas inteligibilidades frente às tendências de estudo do desenvolvimento humano, que ainda consideram: (1) a subjetividade como um sistema interno e determinado por ações externas ao indivíduo; (2) perspectivas cujo discurso e ideologia ganhavam força na constituição subjetiva da pessoa, excluindo o caráter gerador da pessoa.

Uma característica fundamental da subjetividade é “[...] sua capacidade para subverter a ordem institucional que caracteriza a organização hegemônica de qualquer ordem social” (González Rey, 2007a, p. 173-174). Na busca de romper com a ideia difundida no campo da Psicologia de que a subjetividade se funda como um fenômeno individual em seu caráter meramente intrapsíquico, González Rey (2003a, 2005a, 2005b, 2014; González Rey & Mitjans Martínez, 2017) marca a subjetividade como um sistema complexo que se produz na simultaneidade do nível individual e social, reconhecendo a sua gênese cultural-histórica. Nesse sentido, González Rey (2005a, 2017) revela que o caráter relacional da vida humana implica no sistema de configurações subjetivas construídas ao longo das experiências vividas pelas pessoas em seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas.

González Rey e Mitjans Martínez (2017) ressaltam que, na subjetividade social, é possível integrar elementos de sentido subjetivo que perdem a materialidade espaço-temporal e se constituem subjetivamente, tornando-se presentes no momento atual de seu próprio funcionamento. “O conceito de subjetividade social nos permite compreender a dimensão subjetiva dos diferentes processos e instituições sociais, assim como a da rede complexa do

social nos diferentes contextos em que ela se organiza através da história” (González Rey, 2003a, p. 78). Sob a égide dessa teoria, a subjetividade social “emerge como parte das subjetividades individuais de tal maneira camuflada que é impossível inferi-la diretamente dos comportamentos observados ou da linguagem explícita” (González Rey, 2015, p. 13).

A subjetividade social são produções sociais envolvidas por sentidos subjetivos “que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade” (González Rey, 2007a, p. 172). É nesse movimento que a subjetividade individual se concretiza em inter-relação com a subjetividade social, pois é produzida pela pessoa em seus espaços histórico e socialmente constituída, uma vez que, na gênese de toda subjetividade individual “[...] estão os espaços constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto [...] como um momento de um cenário social constituído no curso de sua própria história” (González Rey, 2003a, p. 205).

Assim, a subjetividade individual é destacada nessa teoria como “qualidade de todos os processos e fenômenos humanos complexos, sociais e individuais, [...] como processos que se configuram de modo recíproco, permanente, em que um é parte da natureza do outro” (González Rey, 2017, p. 53). De acordo com o autor, essa organização subjetiva dos indivíduos, na qual aparece constituída a história singular de cada um, dá-se na tensão entre o produzido subjetivamente na experiência e a expressão do configurado historicamente pelo indivíduo (González Rey, 2005b). O movimento entre esses dois momentos, o da experiência e o configurado, é dialético, contínuo, recursivo e processual, o que culmina na singularidade das produções subjetivas.

A subjetividade individual no contexto apresentado passa a ser compreendida como uma produção que acontece em espaços sociais constituídos historicamente, o que, para o autor, implica dizer que “na gênese de toda subjetividade individual estão os espaços

constituídos de uma determinada subjetividade social que antecedem a organização do sujeito psicológico concreto” (González Rey, 2005b, p. 205).

A categoria de sujeito, dentro da Teoria da Subjetividade, esteve presente nas construções iniciais de González Rey (1985, p. 143) como fundamental para “desenvolver a ideia de que a ação desse sujeito era um aspecto essencial de seu funcionamento psicológico, com o qual estabelecia um vínculo entre uma ação socialmente situada e a organização da personalidade”. Como o próprio autor ressaltou, este conceito inicial estava voltado para a capacidade consciente do sujeito, reconhecendo já o caráter gerador da pessoa, porém ainda associado à sua atividade consciente.

Desta forma, González Rey (2003a; 2007b; 2011a; González Rey & Mitjans Martínez, 2017), em diferentes trabalhos, apontam para características singulares e essenciais da categoria de sujeito. Definem o sujeito como sendo “a pessoa apta a implicar sua ação no compromisso tenso e contraditório de sua subjetividade individual e da subjetividade social dominante” (González Rey, 2007b, p. 114). A singularidade é uma marca registrada e o caráter produtor e gerador das ações constitui a essência da atuação como sujeito no devir da vida. Sendo assim, segundo ele, ser sujeito implica ser:

[...] aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação. Esse é um tema central para a teoria das organizações e das instituições que, definidas por uma subjetividade social, são conservadoras com todas as formas de criação que ameacem o status quo dominante (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 73).

A condição de sujeito pode se expressar, portanto em pessoas ou grupos, mediante uma implicação subjetiva, um posicionamento ativo. Não se trata de uma condição inata, pois

é, antes, uma produção gerada a partir da capacidade da pessoa de refletir e agir em seu cotidiano (González Rey & Mitjás Martínez, 2017).

A subjetividade, como um sistema teórico em desenvolvimento, revela-se no movimento no qual transitam as próprias mudanças nas definições das categorias, com o intuito de tornar cada vez mais inteligível o seu funcionamento enquanto sistema. Dessa forma, a categoria sujeito assumiu, no percurso da própria teoria, mudanças que revelam o movimento de avanço teórico, expresso na forma criativa e intencional do seu autor. O sujeito, portanto, se refere a uma nova compreensão da pessoa numa condição de gerar novos caminhos de vida e contribui para romper com a “tendência da Psicologia de produzir indivíduos em série” (González Rey, 2004a, p. 21). Estender essa concepção à escola contribui no tensionamento de certa homogeneidade pretendida nesse campo, como o pretenso “ideal” de pessoas, de que todos reajam de igual modo, mas o sistema de produção de sentido subjetivo é singular e se relaciona à implicação emocional das pessoas nas situações vividas.

Assim, as pessoas, no contexto escolar, podem ou não emergirem como sujeitos de suas ações, no cotidiano de trabalho, e essa informação é relevante para pensar as ações e relações expressas e perpetuadas neste espaço de subjetivação. Cabe ressaltar que sujeito e indivíduo não são sinônimos. “Ser sujeito expressa uma qualidade subjetiva da pessoa no curso da ação” (Mitjás Martínez & González Rey, 2017, p. 58). Ser sujeito não é uma qualidade universal e constante em todos os indivíduos, caracterizando a ação daqueles que geraram um caminho alternativo de subjetivação dentro do espaço normativo institucional em que atuam.

O sujeito existe na tensão com o estabelecido. Ressaltamos, ainda, ser fundamental a compreensão de que este posicionamento subjetivo que tem na singularidade geradora de novas rotas de subjetivação, diante de situações cristalizadoras, o seu potencial de subversão

do estabelecido, é uma qualidade que permeia toda produção subjetiva, embora nem sempre seja expresso pelos indivíduos em suas relações ou tome dimensões consistentes no curso das ações (Torres, 2016).

Na Teoria da Subjetividade, o indivíduo é compreendido na oscilação constante entre estados de organização psicológica, em processo, contidos nos conceitos de agente e sujeito. O agente trata-se de “uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 73).

O agente, como uma pessoa ou grupo, nas atividades em curso, tem uma posição ativa, mas não como fruto da geração de novos caminhos de subjetivação diante do instituído (Silva, 2020). Uma pessoa ou grupo pode se expressar como sujeito em determinada esfera da vida, em outra não, e essa condição se expressa perante situações concretas das quais participa. Assim, ser sujeito refere-se à capacidade de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões pessoais, cujos limites estão na própria produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência educativa.

Os sentidos subjetivos existem, então, como momento processual, concomitantemente sistêmico, dinâmico e dialético, no qual circulam vários elementos que foram gerados em tempos e espaços diferentes da vida social da pessoa. Para exemplificar esse processo organizacional subjetivo, González Rey (2012a) apresenta a situação de uma criança que decide esconder a anotação que a professora escreveu em seu trabalho, ressaltando que esse comportamento concreto pode estar relacionado a múltiplas emoções e processos de significação que estão associados a outras e variadas fontes de sua vida (tanto na escola como fora dela), as quais, no momento da ação, de modo simultâneo, se articulam e materializam-se numa atitude capaz de imprimir um caráter singular na ação do indivíduo.

Esta análise nos mostra a singularidade dos processos de experiência humana, em que não há variantes universais que delimitam de forma prévia nosso próprio agir sobre o mundo, mas nos inserem no mundo com possibilidades que não se limitam ao contexto externo e se configuram na nossa forma única de nos relacionarmos com o meio, na relação com os processos de sentidos subjetivos organizados em configurações subjetivas, tendo em vista nossas vivências históricas subjetivas. Logo, constitui em si “[...] uma categoria fluida, em movimento, associada de forma estreita à experiência vivida” (González Rey, 2012a, p. 24).

González Rey (2000a, 2004a, 2007a, 2010, 2011b, 2012a; González Rey & Mitjans Martínez, 2017, 2019) apresenta, nas várias obras, a forma como o conceito de sentido subjetivo foi se desenvolvendo em seus trabalhos desde 1995 até os dias atuais, tendo por base uma das categorias que mais se destacou na versão do enfoque histórico-cultural norte-americano de Vigotski (2008, p. 102), que definiu o termo sentido “como um agregado de fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra”.

De acordo com González Rey (2005, p. 129), Vigotski avança na compreensão de sentido, tomando-o “como uma expressão particular de uma ontologia da psique, a qual não se reduz aos processos de linguagem, nem às instâncias discursivas em que o psíquico também se apresenta”. O próprio Vigotski (1934/2001), inspirado na definição do psicólogo Francês Frederic Paulham sobre a relação entre “significado” e “sentido”, conceitua este último termo da seguinte forma:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (Vigotski, 1934/2001, p. 465).

De acordo com nosso autor de referência, em todos os momentos em que foram definidos teoricamente os sentidos subjetivos, referiu-se ao seu atributo essencial “[...] de expressar em forma de produção simbólica emocional a multiplicidade de registros objetivos que afetam o homem em sua integridade vital” (González Rey, 2007a, p. 171). Como destaca esse autor, o sentido subjetivo:

É subversivo, escapa do controle, é impossível de prever, não está subordinado a uma lógica racional externa. O sentido se impõe à racionalidade do sujeito, o que não implica a sua associação só ao inconsciente [...], pois um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória (González Rey, 2003a, p. 252).

Os sentidos subjetivos se caracterizam como “[...] a unidade inseparável dos processos simbólicos e as emoções num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (González Rey, 2003a, p. 127). Com essa definição, o autor amplia e vai além da unidade do cognitivo e do afetivo no estudo da consciência humana, trazendo ênfase à relação de todo e qualquer processo simbólico e emocional que se organiza como produção subjetiva.

O sentido subjetivo como unidade simbólico-emocional é gerado no momento atual de ação da pessoa, estando comprometida “[...] de forma permanente com as ações do sujeito nos diferentes espaços sociais em que ele participa” (González Rey, 2009a, p. 104). Sendo assim, a compreensão de sentido subjetivo nos remete a uma concepção cultural histórica da subjetividade humana bem como à capacidade de gerar alternativas próprias no devir da experiência, carregadas de emocionalidade, que transcendem o caráter cognitivo, simbólico e instrumental que envolve uma função, constituindo verdadeiras configurações subjetivas (González Rey, 2011e).

A categoria sentido subjetivo ganha relevância por dar visibilidade à forma singular e também subversiva com que o indivíduo atua nos diferentes contextos, rompendo com a ideia de imposições ao indivíduo ou à própria sociedade, uma vez que não atuam de forma imediata, mas mediada pela forma como o contexto se organiza subjetivamente na pessoa, o que está além das forças externas (González Rey, 2005a).

Os sentidos subjetivos não são entidades soltas em nosso funcionamento subjetivo; são produções que podem adquirir formas mais estáveis e se organizar em configurações subjetivas. Estas constituem nossa biografia subjetiva e estruturam a personalidade. As configurações subjetivas não estão constituídas de forma rígida e fixa para se desdobrarem na ação da pessoa; elas se organizam e se expressam a partir do contexto da ação, tendo em vista os sentidos subjetivos que são mobilizados e gerados no momento. Segundo González Rey (2012a), as configurações subjetivas:

[...] são a própria experiência como subjetivamente vivida [...] são as unidades psicológicas através das quais se organiza a personalidade como sistema singular da subjetividade individual [...] expressam a nossa biografia na dinâmica dos sentidos subjetivos que nelas se organizam. Não como soma dos fatos vividos, mas como a organização subjetiva de nossas experiências vividas em devir, que se tornam atuais em cada nova configuração subjetiva que emerge nas atividades, relações e projetos que formam o presente (p. 28).

As configurações subjetivas constituem a unidade indissolúvel do histórico e do atual, sendo que a história aqui não constitui a somatória de acontecimentos objetivos, mas, sim, uma organização subjetiva das experiências da pessoa em espaços sociais concretos (González Rey, 2011c). Essa categoria abre opções para pensarmos na forma singular e relativamente estável como as pessoas se posicionam em certos aspectos de suas vidas. No contexto vivido pela pessoa são mobilizadas configurações diversas que podem não ter sua

gênese no contexto da ação, mas em outros contextos já vivenciados por ela e que se configuraram subjetivamente a partir da experiência concreta. Ao tratar da configuração subjetiva da ação, expressa de que modo a ação se configura no momento de sua realização, processo que González Rey (2012a).

Ao tratar da configuração subjetiva da ação, expressa de que modo a ação se configura no momento de sua realização, processo que é inseparável das configurações subjetivas mais estáveis da personalidade (González Rey, 2012a). Essa categoria é um recurso teórico importante para se avançar em compreensões acerca de como a organização do contexto profissional se molda subjetivamente na ação profissional, isso porque dentre os sentidos subjetivos produzidos no processo em que ela se desenrola, estão aqueles que expressam a forma singular em que, no profissional, aparece a subjetividade social do contexto onde a profissão é exercida.

Não se pode entender essa categoria como a soma de sentidos subjetivos, mas como “uma formação subjetiva geradora de sentidos que têm certa convergência entre si e que representam um dos elementos essenciais dos estados afetivos hegemônicos da pessoa no curso de uma experiência” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b, p. 53), o que significa assegurar, a partir deste conceito, a natureza organizadora das configurações subjetivas.

Ao integrarem os mais diversos cenários sociais da vida atual do indivíduo, as configurações subjetivas se constituem e se organizam “[...] como momento vivo [...] ela é sempre a organização atual que o sistema subjetivo individual assume em seu desenvolvimento” (González Rey, 2011c, p. 35). Diante disso, as pessoas, como produtoras de sentidos subjetivos perante as situações da vida, em um primeiro momento, podem apresentar certa resistência à uma nova situação e, em outro, reconhecer a necessidade de “alterar a própria configuração subjetiva dominante, o que representa, em muitos casos, um

dos processos fundamentais do desenvolvimento humano” (González Rey & Mitjás Martínez, 2017b, p. 53).

Nesse viés, a concepção de personalidade busca romper com a ideia de traços e características universais para torná-la uma auto-organização da experiência histórica do indivíduo, definida como configurações de configurações subjetivas que se organizam na sua diversidade constituidora e formam a unidade integradora que consiste na personalidade. Em outras palavras, a personalidade nessa abordagem passa a ser um processo dinâmico e flexível, marcado por constantes transformações e mudanças, demonstrando mais uma vez o caráter gerador da psique humana e sua relação com o contexto da experiência. A personalidade, na perspectiva da teoria da subjetividade, é compreendida cada vez mais, na sua complexidade, como um sistema vivo que se movimenta de forma diferenciada e constante pela própria pessoa, tendo em vista as mais variadas experiências e contextos sociais.

A dimensão subjetiva da relação

As experiências vividas nas relações interpessoais são mobilizadoras de sentidos subjetivos que vão constituindo as pessoas e delineando seus modos de ser e estar no mundo. Essas produções seguem como fluxos, nutrindo as complexas dinâmicas relacionais. Numa relação, os “mundos individuais” (oriundos da família, da cultura, das tradições, das crenças, dos valores etc.) a depender da qualidade relacional vão se conectar (ou não!) a partir dos tensionamentos gerados no encontro entre as pessoas.

A constituição subjetiva se manifesta a partir dessa dinâmica complexa e recursiva das relações entre as pessoas e os seus contextos. Essa compreensão fundamenta a definição da subjetividade proposta por González Rey e Mitjás Martínez (2017a) que a conceituam como: “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). As produções subjetivas possibilitam a cada pessoa dar contornos singulares à própria realidade e essa singularidade pode conduzir ou expressar suas nuances nas relações interpessoais. Lenzi (2015) traz uma reflexão convergente com a definição de subjetividade de González Rey, ao afirmar que “somos muitos dentro da paisagem do nosso mundo individual”, fazendo alusão aos processos subjetivos que vão sendo gerados na convivência entre as pessoas e que vão organizando a configuração subjetiva individual. A produção subjetiva gerada no e pelo encontro com o outro se dá pelo que esse outro é capaz de mobilizar em cada pessoa. Falar da dimensão subjetiva da relação é falar desse encontro de subjetividades e sobre o que é produzido e mobilizado nesse encontro.

A pesquisa de Rossato, Matos & Paula (2018) ao analisarem como estava constituída a subjetividade de professores recuperam o valor e a qualidade das relações construídas no contexto escolar como fundamentais para o sucesso educativo. As autoras destacam a importância do espaço sociorelacional, e desenvolvem o conceito de ações e relações pedagógicas para chamar a atenção da dimensão da relação com o outro nos processos de ensino e aprendizagem escolar.

As ações e relações pedagógicas são espaços e tempos dialógicos mobilizados e, ao mesmo tempo, mobilizadores da produção de sentidos subjetivos, numa dinâmica simbólico-emocional, entretecidos pela dinâmica da vida pessoal, acadêmica e profissional do professor. Os sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações pedagógicas são sempre permeados por outros sentidos subjetivos, produzidos fora do espaço e do tempo da escola (Rossato, et al., 2018, p. 4).

A subjetividade, enquanto sistema complexo, processos emocionais e simbólicos que se expressam na relação que as pessoas estabelecem em seus diferentes contextos. Na

dinâmica subjetiva, são reciprocamente implicadas e de forma permanente: (I) a subjetividade individual que diz respeito aos processos e formas de organização subjetiva das pessoas, que incorporam, contradizem ou confrontam, permanentemente, os espaços sociais de subjetivação; e (II) a subjetividade social que articula elementos de sentido subjetivo que, produzidos em diferentes esferas da vida social, se presentificam no grupo ou na organização social. Os espaços sociais são configurados subjetivamente, de modo que a subjetividade social seria a rede que integra esses espaços, que se configuram na dimensão subjetiva da relação das pessoas, grupos ou instituições (González Rey, 2003a, 2004).

Os processos subjetivos conformam o “não dito”, o contexto, a história, a intencionalidade e a disposição para o encontro com o outro. Essa disposição implica estar aberto a compreender o outro, a estabelecer trocas, a negociar dissensos. Vigotski (2000) acentua que, para entender o outro, não basta compreender as palavras ditas, mas, necessariamente, o seu pensamento, que está sempre vinculado a um motivo que impulsiona ou não o encontro. A compreensão do que está sendo expresso pelo outro implica compreender como se desenvolve e quais são os processos subjetivos que atravessam a relação.

As relações entre as pessoas e seus contextos estão dentre os conceitos elementares desenvolvidos por Vigotski (1987) na perspectiva histórico-cultural da Psicologia. Para o autor, a condição humana da pessoa tem origem nas relações sociais, pois é a partir das relações que as funções psíquicas superiores são inauguradas. O destaque de Vigotski é para a importância da participação do outro social na cultura e no processo de humanização.

O diálogo favorece a aproximação e os tensionamentos relacionais. E, a depender da qualidade dos tensionamentos vivenciados na/em relação, podem ser mobilizados processos de reflexão entre as pessoas, que lhes permitam, pensar sob outras perspectivas, adotar novos posicionamentos diante das situações cotidianas, encontrar oportunidades de ação no

contexto vivido e, até mesmo, romper ou reposicionar-se frente a padrões e regras pré-estabelecidas. Esse movimento oportunizado pela relação, a partir do qual as pessoas interagem e provocam deslocamentos subjetivos ao tensionar o outro é potencialmente gerador de novos níveis de desenvolvimento subjetivo. De modo que o indivíduo subjetivamente implicado na relação pode construir novos sentidos subjetivos capazes de impactar seu sistema de configurações subjetivas a ponto encontrar novas trilhas para superar ou interpretar a realidade vivida.

As experiências que os profissionais trazem de diferentes espaços sociais fazem com que as ações e relações que se desenvolvem no contexto da escola sejam geradoras de sentidos subjetivos que expressem configurações subjetivas de diferentes naturezas (familiar, religiosa, escolar etc.), podendo revelar ou esclarecer determinados posicionamentos assumidos pelos profissionais em suas ações. Por isso, entendemos que, na organização escolar, as decisões e as escolhas assumidas na organização das atividades em equipe decorrem dos processos subjetivos que perpassam as relações profissionais. Nas ações e relações entre as pessoas estão contidos produções de outros espaços sociais que as afetam de forma simultânea.

A comunicação que se estabelece na escola tem priorizado a função de informar ou instruir. Na própria concepção da aprendizagem, está subentendido o aspecto da instrução, pois “a aprendizagem no cenário escolar está orientada mais pela transmissão de conhecimentos verdadeiros do que pela discussão dos conteúdos apresentados” impedindo que as relações sejam desenvolvidas e fortalecidas (González Rey, 2006, p. 31).

As ações e relações estabelecidas no contexto da escola são norteadas por processos subjetivos que ultrapassam seus muros e que se referem às crenças, às normativas que alimentam as subjetividades individuais e sociais. O clima de segurança e confiança entre as pessoas na escola pode ser promovido a partir da qualidade de envolvimento e motivação

relacional. “Todos os processos de ação profissional e mudança são processos relacionais, nos quais a mudança acontece pela forma com que o envolvimento subjetivo [...] vai produzindo novas alternativas de produções subjetivas” (González Rey, 2018)⁵. O estabelecimento de vínculos afetivos pode tornar a relação profissional mais empenhada no desenvolvimento de ações, especialmente, porque a intenção de todos na escola é prosseguir nas ações de intervenção ou prevenção diante das questões de aprendizagem (Gonçalves, 2021).

Nessa perspectiva, faz toda a diferença a forma como os processos comunicativos serão construídos, seja para refletir acerca do que ocorre, seja para provocar mudanças nas representações e nos discursos presentes no contexto escolar. A forma como cada profissional se posiciona frente à determinada situação tem, em si, implicações subjetivas. E essa subjetividade “é um peso sobre as pessoas, e aquele que se coloca frente ao sistema normativo e institucionalizado, para rompê-lo e não para ser domesticado por ele, assume uma condição de sujeito” (González Rey, 2018)⁶.

A cooperação e a parceria profissional no trabalho desenvolvido em equipe nascem das produções subjetivas que são mobilizadas a partir do estabelecimento de uma comunicação afinada e da capacidade de compreensão dos limites de ação dentro das especificidades da formação do papel desempenhado por cada profissional que compõe essa equipe ou grupo e as relações estabelecidas entre os profissionais poderão favorecer ou gerar mudanças subjetivas no contexto em que se desenvolvem.

Uma educação comprometida com a transformação de um sistema normativo, mas permeada por representações sociais e produções subjetivas contrárias à pluralidade de estilos e diferenças, materializadas nas variadas formas e expressões comunicativas produzidas na

⁵ Informação verbal em palestra proferida em 16 de maio de 2018 na Faculdade de Educação (FE)/UnB.

⁶ Informação verbal em palestra proferida em 16 de maio de 2018 na FE/UnB.

escola, acaba gerando um contexto tensionado por demandas que, por vezes, pressionam os profissionais que trabalham nesse contexto a encontrar respostas para as barreiras que se formam diante dos processos de aprendizagem escolar. Essa exigência em relação à equipe se apresenta na “trama discursivo-simbólica expressa nas falas, nas relações, nas experiências que poderão produzir efeitos subjetivos para transformação ou não do espaço institucional” (González Rey, 2017, p. 118). Ainda nesse sentido, complementa o autor:

A prática de encontrar o problema que impede que a criança aprenda se encontra sempre no outro. Tais atitudes são tão recorrentes no cotidiano escolar que começam a fazer parte da subjetividade social da instituição e do grupo de professoras. São incorporados à rotina de encaminhamentos para o Serviço de Apoio à Aprendizagem e o consequente diagnóstico emitido. Esta prática rotineira, sem reflexão, é uma das características dos processos de institucionalização, que não percebem os sujeitos que participam da construção diária da instituição, e impede que novas formas de pensar sejam refletidas a partir do conflito de ideias (González Rey, 2017, p. 120).

A subjetividade, seja de grupos ou da pessoa, é sempre uma produção e se configura por meio de discursos, representações sociais e outras práticas da sociedade. Isso quer dizer que os diferentes elementos que se organizam em processos de subjetivação são múltiplos e só podem ser entendidos nos contextos relacionais. Assim, é no contexto da relação que se permite entender que a mesma pessoa pode ser agressiva ou sensível, conforme os sentidos subjetivos produzidos por ela a partir da sua história e do seu momento atual (Mitjans Martínez, 2005).

Como dissemos, a relação, subjetivamente configurada, pode promover novos níveis de desenvolvimento subjetivo e possibilidades de emergência do sujeito, assim como evidenciado nos estudos de Chaves (2019) e Rodrigues (2019), quando a promoção de

espaços sociais e relacionais foram aspectos fundamentais para que os estudantes assumissem o protagonismo estudantil, emergindo como sujeitos de sua aprendizagem escolar.

No que tange à estrutura dos ambientes de aprendizagem e à dinâmica relacional no contexto educativo, autores como Tacca (2000, 2006, 2019a, 2019b), González Rey & Oliveira (2019); Rossato (2009), Bezerra e Rossato (2019) reconhecem o valor das relações sociais não apenas no aprendizado, mas também no processo de constituição subjetiva dessas pessoas. Nessa direção Campolina e Mitjáns Martínez (2011) afirmam ser escola, em sua dimensão social e relacional, “dinâmica e capaz de gerar experiências múltiplas e diferenciadas, revelando que cada espaço dentro da escola é dotado de uma dimensão subjetiva singular e única, constituída pelas interações sociais que ali se dão” (p. 32).

Pesquisar os processos subjetivos que envolvem a relação profissional no contexto da escola e do cotidiano de sala de aula não se trata apenas reconhecer o valor das diretrizes institucionais que regulamentam e orientam a atuação em serviço, “para além do exercício de uma prática em sala de aula está a constituição subjetiva que mobiliza as escolhas, as ações e relações [pedagógicas]” (Rossato, et al., 2018, p. 03). Trata-se de dar visibilidade à dimensão subjetiva que caracteriza todos os espaços sociais, e que qualifica os sistemas de relações desenvolvidas e estabelecidas nesses cenários (González Rey, 2003). Assim, a subjetividade individual de cada profissional que integra uma equipe de trabalho se constitui pela singularidade da história de vida, manifestada nos recursos individuais que são mobilizados para lidar com os desafios cotidianos da vida, na forma de ser, de se relacionar com seus pares e com o seu contexto.

A geração de alternativas teóricas a essa compreensão dos processos subjetivos que subjazem às relações profissionais, a partir do referencial teórico da subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica, têm sido foco de interesse em trabalhos recentemente publicados por autores que compõem a linha de pesquisa centrada nos estudos da

subjetividade (Gonçalves, 2020; Matos, 2019; Nunes, 2020). Para Tacca (2006a), as relações podem ser estabelecidas de maneira assimétrica ou simétrica. A primeira quando as pessoas se encontram em posições distintas na relação, há uma hierarquização frente aos saberes, visões de mundo, valores, conhecimentos. A autora destaca que a relação pode envolver os elementos institucionais como o currículo, a organização estrutural dos níveis de ensino, a carga horária, os recursos didáticos, mas os processos comunicativos vão dando à essa relação um modo singular de se organizar. Na construção desse modo singular de se relacionar entram em cena os processos subjetivos das pessoas perpassados pelas suas histórias de vida e suas experiências fora do tempo e do espaço da escola. São esses aspectos que vão constituir o que chamamos da dimensão subjetiva das relações entre os profissionais, dimensão esta que tem sido pouco considerada.

Face ao exposto, o modo como as pessoas se expressam em suas relações, e aqui destacamos as relações profissionais, está permeado pelas referências simbólico-emocionais constituídas historicamente em outras dinâmicas sociais e que emergem como novos fluxos de sentidos subjetivos nas experiências atuais, ou como expressão de novos recursos subjetivos produzidos na própria relação.

Perspectiva Epistemológica e Metodológica

Objetivos

Conforme já referido na seção introdutória, esta tese tem como **objetivo geral** compreender a configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da EEAA e sua expressão na atuação, a partir do qual se desdobram os seguintes objetivos específicos, a saber:

- Analisar configuração subjetiva da profissão de psicóloga e de pedagoga da EEAA;
- Analisar a configuração subjetiva social do serviço da EEAA na escola pesquisada;
- Analisar como as configurações subjetivas individuais e sociais se expressam na configuração subjetiva da relação.

A Epistemologia Qualitativa

Para a realização da pesquisa utilizamos a metodologia construtivo-interpretativa, fundamentada na Epistemologia Qualitativa elaborada por González Rey (1997, 2002, 2017). Essa epistemologia se apresenta como uma possibilidade científica aos estudos que procuram compreender a dimensão subjetiva de um fenômeno que se caracteriza ontologicamente como complexo. É uma escolha epistemológica que se contrapõe ao positivismo e ao racionalismo e que critica os parâmetros da tradição científica moderna.

A compreensão epistemológica de González Rey (1997) tem contribuído significativamente para ressignificar a produção científica que, por muito tempo, esteve embasada na dicotomia do empírico e do teórico, partindo da representação da realidade

externa e da especulação abstrata ou mera descrição do empírico. Nesse sentido, escreve González Rey (2005 d, p. 9):

Se rompermos com a ideia de que a realidade é um sistema externo, [...] e consideramos nossas práticas como algo constitutivo, mas também constituinte dos campos por nós estudados, a única maneira de construir um espaço de realidade como conhecimento é valer-se de nossas práticas científicas, as quais são fundadoras de novos campos de realidade; nesses campos, a infinita complexidade da realidade é suscetível, por meio de tais práticas científicas, de multiplicar-se em várias formas de inteligibilidade as quais, embora nos permitam visualizar a realidade, o fazem de modo limitado por causa dos próprios meios que usamos.

Ao se aceitar essa realidade complexa, não se pode interpretá-la como ‘complicada’ e ‘confusa’. Ela é complexa pela necessidade de compreendê-la em seu caráter “desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico” (Mitjans Martínez, 2005, p. 4).

O caminho para a produção do conhecimento, na visão de González Rey (2017), passa pela indissociação entre o momento teórico e o empírico, em que a teoria é sempre um sistema aberto que integra tanto representações teóricas gerais do pesquisador como os momentos empíricos de sua pesquisa. “O empírico representa o momento em que a teoria se confronta com a realidade [...] é a informação da realidade que entra em contradição com o teórico e que permite sua extensão e crescimento” (González Rey, 2005 d, p.30).

A Epistemologia Qualitativa foi apresentada a partir da publicação da obra *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*, em 1997, por González Rey, no intuito de se afastar da tradição do positivismo, que impôs a prática de pesquisa fundada no modelo de descrição e na quantificação de dados só possíveis de serem validados por meio de estatística,

e da forma “pela qual os psicólogos haviam aderido à pesquisa qualitativa como um recurso instrumental, sem a menor consciência teórico-epistemológica” (González Rey, 2017, p. 26).

Para além do modelo clássico de coleta de dados e da tabulação de resultados, a abrangência viabilizada pela Epistemologia Qualitativa possibilita compreender a produção de conhecimento não como algo meramente despersonalizado e rígido, mas, ao contrário, como uma construção interpretativa em constante significação e ressignificação. Como observa González Rey (2017, p. 124): “O conhecimento não é uma soma de fatos definidos por constatações imediatas do momento empírico. Seu caráter interpretativo é gerado por e pela necessidade de produzir novas inteligibilidades às expressões dos participantes”.

A Epistemologia Qualitativa, por meio de uma construção metodológica inovadora no âmbito da pesquisa qualitativa em ciências antropológicas, torna possível um novo pensar e fazer científico sobre o estudo da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. A epistemologia desenvolvida por González Rey (1997, 2002, 2005b) ancorada em três importantes princípios, conforme descritos a seguir.

O primeiro princípio é o **caráter construtivo-interpretativo do conhecimento**, no qual o conhecimento é reconhecido como uma produção humana, e não como algo que está pronto para se conhecer ou uma realidade ordenada de acordo com categorias universais do conhecimento. Segundo González Rey (2005a): “O conhecimento legitima-se na sua continuidade e capacidade de gerar novas zonas de inteligibilidade acerca do que é estudado e de articular essas zonas em modelos cada vez mais úteis para a produção de novos conhecimentos” (p. 6). O alcance dado a esse princípio está relacionado à atividade pensante e construtiva do pesquisador. O processo de produção do conhecimento é realizado a partir da interpretação das informações e construção de indicadores e hipóteses, que conduzirão o pesquisador à elaboração do modelo teórico (Mitjans Martínez, 2014).

Como segundo princípio, temos a **singularidade** como nível legítimo da produção do conhecimento. A legitimação da contribuição singular à teoria, a partir de cada caso estudado, qualifica a pesquisa como uma produção que se dá por intermédio do modelo teórico que orienta o pesquisador no decorrer desse trabalho. Nesta pesquisa, trabalhamos com um caso que envolve a relação entre uma psicóloga e uma pedagoga das EEAs inseridas no contexto social da escola. Sob a perspectiva teórica de González Rey (2014), consideramos que o caso em estudo visa a produção de conhecimento e a geração de novas zonas de sentido sobre a complexidade de um fenômeno em sua singularidade, uma vez que as zonas de sentido são formas de evidenciar algo novo sobre o tema investigado. A lógica da construção e interpretação das informações se sobrepõe à lógica da resposta pronta, do esperado por parte do participante, da comprovação de resultados *a priori*.

O terceiro princípio fundamenta-se no **caráter dialógico** do processo de produção do conhecimento. Esse princípio pressupõe uma constante relação entre o pesquisador e o pesquisado, sendo ambos os elementos centrais da pesquisa e tendo a comunicação como a via em que os participantes se tornarão ativos e implicados no problema de pesquisa. O processo dialógico de comunicação se caracteriza como uma forma de compreensão das configurações e das produções subjetivas das pessoas, possibilitando o desvelamento de situações cotidianas que se constituem no social e afetam os indivíduos.

A Epistemologia Qualitativa atribui um caráter ativo ao pesquisador, pois ele é quem produz o conhecimento no processo construtivo-interpretativo com as informações, em oposição ao modelo positivista, cujo dado por si só adquire força para evidenciar o conhecimento. Conforme os pressupostos da Epistemologia Qualitativa (González Rey, 2017, p. 104), a análise das informações não se limita a ler os dados e a forjar situações. Daí a necessidade de o pesquisador interagir e de se relacionar com o contexto e os participantes da

pesquisa, mantendo uma postura criativa, reflexiva e ativa diante das informações produzidas no campo, orientado por uma base teórica consistente.

Considerações sobre o Cenário Social da Pesquisa

O cenário social representa a “parte essencial do próprio processo de pesquisa, pois é uma importante etapa para o desenvolvimento do tecido relacional que permitirá o caráter dialógico da pesquisa” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 91). Portanto, o cenário social da pesquisa possui grande importância, visto que abriga um processo de convivência e de aproximação dos participantes da pesquisa para despertar-lhes confiança e interesse em fazer parte do estudo em questão.

Tanto para a construção do cenário social da pesquisa quanto para a utilização dos instrumentos, ganham relevância as dinâmicas conversacionais que se constituem como uma forma de comunicação espontânea entre a pesquisadora e os participantes, no intuito de promover a espontaneidade e o envolvimento afetivo mútuo. Conforme González Rey (2011f), a dinâmica conversacional caracteriza-se por ser uma forma de diálogo em que os participantes se envolvem em conversações ativas sobre tópicos sugeridos pelo pesquisador.

O cenário desta pesquisa foi construído a partir dos contatos iniciais da pesquisadora com a Coordenação Intermediária⁷ da EEAA, que prontamente aceitou a participação da pesquisadora nos encontros de coordenação coletiva⁸ com os profissionais desse serviço – psicólogos e pedagogos. Desde o primeiro encontro, houve por parte dos profissionais da

⁷ A SEEDF, por meio do seu PPP (SEEDF, 2012), ainda apresenta três níveis de coordenação: a Local, que deve acompanhar a elaboração e a implantação dos PPP das escolas, garantindo a participação de todos os docentes, visando uma proposta que objetive uma educação de qualidade; a Coordenação Intermediária, que tem a tarefa de articular as proposições entre a Coordenação Central e a Coordenação Local, além de fomentar discussões e momentos de formação continuada visando a aprendizagem efetiva dos alunos da Rede Pública; a Coordenação Central, cuja função primordial é elaborar documentos orientadores e políticas públicas que busquem a excelência da ação pedagógica na Rede

⁸ A “coordenação coletiva” das EEAA acontece 01 vez por semana, quando as profissionais se reúnem com a coordenação intermediária para tratarem de assuntos referentes à atuação do serviço.

EEAA, uma acolhida positiva da pesquisadora, que foi convidada a participar das coletivas posteriores. Com essa abertura favorável à pesquisa, seguiram-se mais três participações nos encontros, para seleção das participantes mais alinhadas aos critérios elencados nessa pesquisa.

Participantes do Estudo: critérios de escolha

A escolha das participantes da pesquisa foi a partir do processo de realização do cenário social da pesquisa. A pesquisadora criou uma estratégia de participação nas atividades de coordenação coletiva das equipes em uma das Regionais de Ensino da Secretaria de Educação do DF⁹, tendo assim a oportunidade de ter contato e conhecer integrantes das EEAAAs.

Ressalta-se que a escolha por essa regional de ensino se deu pela rede de contatos estabelecidos na participação em um curso sobre desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural com algumas aproximações à Teoria da Subjetividade do qual participei na EAPE¹⁰ e que a professora-formadora estava exercendo a função de coordenadora intermediária das equipes. Ao mencionar sobre a base teórica orientadora da pesquisa, ela demonstrou interesse conhecer fazendo um convite para apresentar o projeto na regional de ensino onde estava atuando. As EEAAAs, nesta regional, tinham uma organização singular quanto aos aspectos de uma formação continuada ministrada tanto pela coordenação intermediária quanto por parte dos psicólogos e pedagogos que se dividiam em grupos para estudar assuntos convergentes ao serviço. Cabe ressaltar que o espaço de formação

⁹ A Regional de Ensino onde a pesquisa foi realizada não será aqui identificada para preservar o sigilo e o anonimato das informações.

¹⁰ Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

continuada para os profissionais das EEAA é institucionalizado pela SEEDF e acontece em dias previamente determinados, seguindo legislação específica¹¹.

A pesquisadora participou de 08 (oito) encontros de coordenação coletiva. Nas 03 (três) primeiras coordenações, a pesquisadora utilizou como recursos em sua participação a observação e a escuta das discussões do coletivo, entretanto, era convidada a emitir sua opinião sobre as questões em discussão. A partir do 4º encontro, quando passou a integrar, de fato, o grupo, e isso foi evidenciado ao ter sido informada sobre a inclusão no grupo de preparação de estudo e da organização do momento do lanche. Do 5º ao 8º encontro passou a ter um espaço específico o qual foi sugerido pelo próprio grupo para realizar o que chamavam de acolhida com a apresentação de textos reflexivos com alusão a temática sobre as relações sociais¹². Nesses momentos, teve a oportunidade de dialogar sobre a temática central da pesquisa, ouvindo também os comentários e relatos de experiência das integrantes das equipes.

No 8º encontro, quando a pesquisadora utilizou do instrumento Ficha-perfil com todo o grupo, para alinhar mais os critérios de seleção dos participantes, algo inusitado ocorreu: uma psicóloga aproximou-se, dizendo do entusiasmo dela ao reconhecer na fala da pesquisadora o interesse pela educação de surdos e manifestando sua voluntariedade e disponibilidade em participar da pesquisa. Eu expliquei a ela que a pesquisa não seguiria essa temática e que era apenas uma das linhas pessoais de interesse acadêmico. Ainda assim, foi um aspecto da minha fala de apresentação pessoal que a deixou motivada em seguir comigo na pesquisa:

Achei muito importante a sua fala, e foi no dia que você estava se apresentando, e falou da experiência e interesse pela educação de surdos. Eu gosto muito de Libras

¹¹ Portaria nº 561 de 27 de dezembro de 2017.

¹² Poema: As muitas vidas de Cora Coralina; trechos do livro Grande sertão veredas, Riobaldo narrando sua história e o conto O espelho de Machado de Assis.

[expressão de empolgação]. Já fiz os cursos da EAPE nessa área. Acho muito importante que nós da equipe tenhamos essa formação. Mas é uma formação restrita aos professores de surdos. A gente sabe neh [sic]. Mas eu sempre consigo justificativa da Direção da escola para fazer a capacitação, porque a equipe acaba atendendo surdos. E eu considero o tema da sua pesquisa muito importante para o serviço. A questão da subjetividade também é algo que falta para ser estudado nas equipes. Particularmente, gosto de pesquisas com esses dois temas. Imagino que possam ajudar muito a melhorar e aperfeiçoar o serviço da equipe. Não teria problema em participar da sua pesquisa, tem uma questão que sou itinerante em três escolas, teria só que ver sua organização pra isso neh [sic] (DB- Sara).

Para a seleção das profissionais, tomamos como critérios básicos: (a) profissionais que integrassem equipes completas, o psicólogo e pedagogo, conforme recomendado na Orientação Pedagógica para operacionalização do serviço; (b) atuassem há pelo menos um ano na mesma equipe; (c) tivessem, nos relatos da coordenadora pedagógica das equipes, indícios de ações de destaque em seus contextos de atuação; e (d) apresentassem uma atuação reconhecida por seus pares. Para a efetivação desses critérios, a pesquisadora fez o acompanhamento dos integrantes da equipe nas coordenações coletivas e realizou momentos de conversação com a coordenadora intermediária das equipes. Essa declaração voluntária da psicóloga somou-se ao seu tempo de serviço na SEEDF, sua experiência na atuação na EEAA – o que foi relevante para dar continuidade à pesquisa por meio do ingresso no campo no início do segundo semestre de 2019.

Cabe ressaltar que a psicóloga era itinerante em três escolas e, após sua decisão em participar da pesquisa, a pesquisadora verificou se a participação também era de interesse das pedagogas que formavam equipe com a psicóloga. Elas se posicionaram afirmativamente. A

pesquisa foi iniciada com a psicóloga e as três pedagogas. Logo no início, uma pedagoga declinou do convite para acompanhar o pai que ficou doente. No segundo semestre da pesquisa, a pedagoga Maria desistiu de participar da pesquisa pela necessidade de acompanhar a filha em questões particulares. Das três pedagogas, Ana Clara seguiu, juntamente com a psicóloga, até a finalização da pesquisa de campo.

O Quadro, a seguir, traz informações sobre as participantes que, efetivamente, permaneceram na pesquisa, tendo sido identificadas como Ana Clara e Sara.

Quadro 1

Descrição das participantes da pesquisa

Identificação	Formação	Período de trabalho na EEAA
Ana Clara (pedagoga)	Magistério para início de Escolarização (Escola Normal), Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, Especialização em Psicopedagogia e cursos de aperfeiçoamento e capacitação em serviço ofertada pela SEEDF.	Aproximadamente 11 anos
Sara (psicóloga)	Magistério para início de Escolarização (Escola Normal), Psicologia, Especialização em Psicanálise (incompleta) e cursos de aperfeiçoamento e capacitação em serviço ofertada pela SEEDF.	Aproximadamente 22 anos

Fonte: A autoria própria.

O campo e o tempo da pesquisa

A pesquisa, incluindo o período de produção do cenário social teve duração de aproximadamente 24 meses, do período de maio de 2019 até abril de 2021. Com o advento da pandemia do coronavírus e por determinação de Decreto nº 40.520¹³, as escolas da rede estadual foram fechadas e as aulas tiveram de ser suspensas no modo presencial a partir do dia 14 março de 2020. Em regime de urgência, a SEEDF organizou um conjunto de ações para tornar viável a execução das aulas não presenciais na rede a partir de ferramentas tecnológicas, gerando uma nova organização no desenvolvimento da pesquisa que também seguiu sendo realizada de forma remota.

Haja vista a própria condição de isolamento, a pesquisa explorou tanto as possibilidades síncronas como assíncronas de produção das informações. O ambiente *on-line* foi a ponte que permitiu a interação entre a pesquisadora e as participantes na realização das DC, bem como as negociações para o ingresso nas salas virtuais do *Google Meet* com vistas ao acompanhamento de reuniões da escola. O acesso às *lives* no ambiente do Youtube, no canal da secretaria de Educação, que é de acesso público, possibilitou que a pesquisa também acontecesse em momentos assíncronos, uma vez que toda produção ficava disponível para ser reassistida.

Ao longo dos 24 meses de investigação, tivemos aproximadamente: a) 100 horas de interação direta e indireta com as participantes da pesquisa, b) 30 horas de observação reflexiva das dinâmicas da escola em que a pesquisa estava sendo desenvolvida e c) 20 horas de acompanhamento em *lives* realizadas pela secretaria de educação do estado e pela própria equipe participante da pesquisa.

¹³ DECRETO Nº 40.520, DE 14 DE MARÇO DE 2020 Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências.

Assim, o campo de pesquisa foi desenvolvido na modalidade presencial e remota. Os instrumentos escritos já haviam sido realizados no semestre anterior à pandemia. Dessa forma, a pesquisa seguiu sendo realizada, durante a pandemia, mediada pelas tecnologias por meio de chamadas de vídeo pelo aplicativo *WhatsApp* e pela plataforma *Google Meet*. Para melhor situar os tempos de realização do campo, vamos chamar de primeiro tempo o período que estivemos presencialmente desde o período de seleção das participantes do estudo, que foi iniciado no mês de maio de 2019 se estendendo até início do ano letivo seguinte. O segundo tempo da pesquisa na modalidade remota se deu a partir de março de 2020, já tínhamos quase 01 ano de acompanhamento do trabalho de Sara e Ana Clara. Nesse período remoto seguimos construindo as informações sobre a configuração subjetiva da relação entre elas. Conjecturamos que a expressão da configuração subjetiva da profissão pode ter se expressado em diferentes nuances no contexto da pandemia, diante dos novos desafios enfrentados não apenas na escola, mas em contexto mundial. No entanto, não reconhecemos mudanças na constituição subjetiva que justificasse uma construção interpretativa em separado desse período. As especificidades encontradas no trabalho da equipe durante a pandemia foram analisadas e fizeram parte de um artigo¹⁴, já publicado em 2021.

Instrumentos para a Produção da Informação

De acordo com González Rey (2017), o instrumento de pesquisa está definido como toda situação ou recurso que possibilita ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa. Assim, constituem fontes de informações acerca do objeto de estudo e só possuem significado dentro do conjunto das informações produzidas pelas participantes.

¹⁴ Silva, F. B. & Rossato, M. (2021). Desafios profissionais da equipe especializada de apoio à aprendizagem frente à pandemia da COVID-19. Revista Olhares & Trilhas: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/issue/view/2190>.

Os instrumentos representam apenas o meio pelo qual o pesquisador pode favorecer a expressão aberta e comprometida do participante, seja por meio de mobilizações, seja pelo uso de situações convenientes, que tornem possível a construção do tecido informacional.

Os instrumentos utilizados nessa pesquisa e que envolveram registro de imagem e gravação de áudio, somente foram utilizados após a anuência das participantes por meio da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) e do Termo de Cessão de Direitos para o Uso de Imagem e Voz (Apêndice B), em duas vias – uma para a guarda da pesquisadora e outra para os participantes da pesquisa.

A forma de utilização dos instrumentos ocorreu levando-se em conta a agenda das participantes da pesquisa, no entanto a observação reflexiva e as dinâmicas conversacionais informais foram realizadas desde o primeiro contato com elas. A seguir, serão descritos os instrumentos que foram utilizados na pesquisa:

Observação reflexiva

A observação reflexiva – OR constituiu-se instrumento valioso para a pesquisa, uma vez que permitiu a elaboração, a problematização e o confronto das informações acerca do problema desta pesquisa. Elaboramos dois instrumentos (Apêndice C) que foram utilizados durante o acompanhamento das equipes no contexto escolar de atuação, bem como nas reuniões de coordenação intermediária das equipes e nos estudos de caso com a participação da Regional de Ensino. Foi primordial a inserção da pesquisadora na instituição de ensino, de forma que, as participantes, os outros profissionais e alunos da escola não demonstraram estranhamento quanto à presença dela. As observações foram materializadas por meio de registros e anotações de palavras-chave que facilitaram lembrar aspectos importantes, mesmo após a conclusão de cada momento.

Dinâmicas conversacionais

Tendo em vista a proposta metodologia de pesquisa e a importância da continuidade conversacional entre a pesquisadora e as participantes, a utilização de dinâmicas conversacionais – DC se constituiu como um importante instrumento interativo, “construindo um fluxo dialógico contínuo que integra outros instrumentos e momentos da pesquisa” (González Rey, 2005a; González Rey & Mitjans Martínez, 2017).

Esse recurso metodológico tem o diálogo tensionador do outro como ferramenta central e gerador de situações com tópicos centrais que reportam ao problema investigado (Torres, 2016). Trata-se de um recurso dialógico-relacional, onde os participantes possam se sentir à vontade para se expressar e à pesquisadora cabe deslocar-se do lugar de compiladora de dados para assumir uma construção dinâmica de conversação a partir de um clima relacional autêntico e tensionador da produção de sentidos subjetivos.

Diário de Bordo

A utilização do diário de bordo – DB se constituiu como um importante instrumento como um caderno de registro das reflexões da pesquisadora sobre as informações vivenciadas no campo, num processo de construção interpretativa contínuo. O diário de bordo possibilitou que a pesquisadora realizasse reflexões sobre o processo da pesquisa e o conteúdo registrado foi de expressiva relevância para a construção das informações, bem como o processo de construção interpretativa, viabilizando uma compreensão global do processo da pesquisa.

Ficha-perfil

A ficha-perfil foi um instrumento elaborado pela pesquisadora com o objetivo de fazer um levantamento de informações sobre os participantes a respeito do tempo de serviço

na SEEDF e de atuação na área, da formação profissional, de cursos de aperfeiçoamento e de expressões relacionadas ao trabalho exercido em equipe que se constituíam como critérios de escolha das participantes. Foi um dos primeiros instrumentos a ser aplicado após ambientação e integração ao grupo das EEAA.

Entrevista semiestruturada

De acordo com González Rey (2002), as entrevistas constituem-se em momentos de conversação dialógica. Nesse entendimento, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice D) com o objetivo de produzir informações sobre a subjetividade individual dos participantes e a subjetividade social da escola de forma mais sistematizada, a partir de um roteiro prévio. Esse recurso metodológico contribuiu para uma aproximação da pesquisadora com elementos mais pessoais da história de vida das participantes, compreender a trajetória profissional das participantes, desde a escolha da profissão ao ingresso na EEAA, a relação em equipe e o desenvolvimento do trabalho em tempos atuais.

Complemento de frases

Este instrumento (Apêndice E), que foi idealizado por Rotter (1950 como citado por Anastasi & Urbina, 2004), consistiu na utilização de frases mobilizadoras, a partir das quais o participante as completa com a primeira ideia que lhe ocorre. Esse instrumento, na versão por González Rey e Mitjáns Martínez (1989), favoreceu a expressão dos participantes sobre aspectos relacionados à sua subjetividade e convergiram para o tema desta pesquisa. “Um dos objetivos dos instrumentos escritos é facilitar expressões do sujeito que se complementem entre si, [...] que caracterizam as configurações subjetivas do estudado” (González Rey, 2005a, p. 51). No complemento de frases, foram utilizados indutores diretos

e indiretos a partir dos quais os participantes tiveram tempo livre para completar cada frase com as ideias que lhes ocorressem.

O Complemento de Frases (Apêndice E), nesta pesquisa, foi formado por 70 frases, reconhecidas como indutores curtos, que foram complementados, em momentos diferentes, pelas participantes. Sara complementou as frases na fase inicial da pesquisa e a pedagoga Ana Clara completou as frases no início do segundo semestre de realização da pesquisa de campo.

O quadro, a seguir, foi elaborado para uma organização didática a respeito de possíveis alcances oferecidos pelos instrumentos construídos para realização dessa pesquisa.

Quadro 2

Síntese dos objetivos específicos e dos objetivos iniciais dos instrumentos da pesquisa:

Objetivos específicos da pesquisa	Instrumentos	Objetivos iniciais dos instrumentos
Analisar configuração subjetiva da profissão de psicóloga e de pedagoga da EEAA;	Ficha-perfil (Apêndice F)	Construir conjecturas sobre: <ul style="list-style-type: none"> ● Aspectos operacionais do serviço da equipe.
	Roteiro de observação (Apêndice C)	Construir conjecturas sobre: <ul style="list-style-type: none"> ● Principais dificuldades enfrentadas no trabalho em equipe; ● Formas de expressão no atendimento ao professor, na problematização da queixa escolar e no planejamento do atendimento individual ao aluno; ● Aspectos comunicativos que demonstrem a problematização das demandas apresentadas pelo professor;
	Entrevista semiestruturada (Apêndice D)	Construir conjecturas sobre: <ul style="list-style-type: none"> ● Aspectos emocionais que permeiam a interação entre o psicólogo e o pedagogo; ● Aspectos relevantes para o fortalecimento da relação entre o psicólogo e o pedagogo; ● Aspectos da subjetividade individual do psicólogo, do pedagogo e da subjetividade social da escola; ● O clima emocional estabelecido entre profissionais da equipe; ● A qualidade da interação da equipe em seu contexto de atuação;
	Dinâmicas Conversacionais	

<p>Analisar a configuração subjetiva social do serviço da EEAA na escola pesquisada;</p>	<p>Roteiro de observação e registro dos estudos de caso (Apêndice D)</p> <p>Dinâmicas Conversacionais</p>	<p>Construir conjecturas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● As concepções dos profissionais da equipe sobre desenvolvimento e aprendizagem; ● Aspectos operacionais para realização do estudo de caso; ● Como se constrói a relação do pedagogo com o psicólogo a partir do recebimento da demanda de estudo de caso; ● Reflexões dos profissionais acerca do caso em estudo; ● Dificuldades enfrentadas no momento.
<p>Analisar como as configurações subjetivas individuais e sociais se expressam na configuração subjetiva da relação.</p>	<p>Roteiro de observação e registro dos estudos de caso (Apêndice D)</p> <p>Entrevista semiestruturada (Apêndice D)</p> <p>Complemento de frases (Apêndice E)</p> <p>Dinâmicas Conversacionais</p>	<p>Construir conjecturas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Sentidos subjetivos referentes à configuração subjetiva da relação; ● As formas de expressão da subjetividade presentes na atuação da equipe; ● Sentidos subjetivos da pedagoga e da psicóloga referentes à profissão; ● As principais configurações subjetivas da pedagoga e da psicóloga com relação a sua profissão e a sua atuação profissional.

Fonte: Autoria própria.

O processo de construção interpretativa pressupõe que o conhecimento é uma produção em contínuo processo de construção de inteligibilidades. Dessa forma, o pesquisador, por meio de construções interpretativas, constrói, reconstrói, integra e produz os indicadores que orientarão todo o curso da pesquisa. Cabe ressaltar que os indicadores são recursos que não só permitem ao pesquisador compreender melhor o problema, mas também geram abertura para construção de hipóteses. A construção de indicadores ocorre pela ação do pesquisador durante a pesquisa e não se encontra pronta nas informações que são produzidas (González Rey, 2002, 2014, 2017). O esforço de articulação teórica se constitui uma constante, suscitando reflexão, criticidade, confronto de informações e aprofundamento teórico.

O processo de interpretação da pesquisa conduz à produção de indicadores, que são os elementos principais desse processo, compreendidos como significados que o pesquisador elabora sobre eventos, expressões ou sistemas de expressões, os quais não aparecem

explícitos pelos participantes de uma pesquisa, mas vão se relacionando na estrutura teórica que o pesquisador constrói por meio de hipóteses que se conectam no modelo teórico. Segundo González Rey e Mitjans Martínez (2017), um indicador é sempre uma construção cujo significado nunca está dado nas expressões verbais, posturais, emocionais ou gestuais, usadas de forma separada ou em seu conjunto pelo pesquisador como base para defini-lo. Essa interpretação é processual e crescente em complexidade, gerada a partir das compreensões construídas sobre o problema em questão, fundamentado teoricamente.

Procedimentos Éticos

Esta pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos com seres humanos, conforme previsão dos seguintes dispositivos legais: Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 126 (Brasil, 1996), Resolução do CNS nº 466 (Brasil, 2012) e Resolução nº 510 (Brasil, 2016). Assim, antes de ser iniciada a pesquisa de campo, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília. Após a conclusão desse processo obrigatório, foi iniciada a pesquisa de campo, seguindo-se os critérios éticos e os pressupostos da Epistemologia Qualitativa.

Esta pesquisa não envolveu risco à saúde, integridade física ou moral dos que foram selecionados como participantes. Como benefícios, espera-se a produção de novas inteligibilidades sobre os processos e formações subjetivos que constituem a relação entre psicólogos e pedagogos das equipes e como estes se expressam nas ações e relações do cotidiano da escola. Pretende-se, também, a produção de conhecimento como estratégia que possibilite desenvolvimento interprofissional mútuo por meio de experiências cooperativas no dia a dia de trabalho na escola, contribuir para o refinamento do processo de seleção dos

profissionais da equipe, e para ampliação da oferta de cursos de formação desses profissionais ampliando possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal.

Processo de Construção Interpretativa das Informações

O processo de construção interpretativa apresentado nesse capítulo contém, inicialmente, uma breve descrição da escola para contextualizar o local onde a pesquisa foi desenvolvida e, na sequência, uma descrição das participantes diretas do estudo: a pedagoga e a psicóloga. O texto avança com uma construção interpretativa evidenciando como a configuração subjetiva da profissão de psicóloga e de pedagoga é permeada por sentidos subjetivos produzidos em diferentes áreas da vida das profissionais que se integram às orientações pedagógicas sobre o funcionamento do serviço especializado. Seguimos apresentando as construções interpretativas sobre a configuração subjetiva social do serviço da EEAA na escola pesquisada, destacando como o trabalho da EEAA chega a ser tensionado em alguns aspectos, mas predomina uma atuação que entra em ressonância com a subjetividade social da escola no que concerne ao modo como compreendem as dificuldades dos estudantes e às expectativas da EEAA na abordagem dos estudantes encaminhados para o serviço.

Essa construção interpretativa se constitui como base para apresentarmos a configuração subjetiva da relação profissional entre a pedagoga e a psicóloga, compreendendo que a subjetividade, em sua dimensão individual e social, se integra à forma como a relação entre ambas se configura subjetivamente nas dinâmicas relacionais que engendram o trabalho como equipe especializada. Essa construção dialoga diretamente com o objetivo geral da pesquisa e nos possibilita avançar na construção da tese.

Do contexto de realização da pesquisa- A Escola Amarela

A construção interpretativa aqui apresentada relaciona-se à Escola Amarela, uma escola pública localizada na zona urbana, que atende às modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para resguardar a identidade dos participantes diretos e indiretos da pesquisa, destacamos serem fictícios todos os nomes utilizados ao longo da tese.

A receptividade de Ana Clara (pedagoga) e Sara (psicóloga) e o clima de acolhida da escola foram muito favoráveis à pesquisa. Com o tempo, os professores e, especialmente, as crianças também passaram a reconhecer a pesquisadora como integrante da escola. Paravam para me explicar o que estavam fazendo, do que brincavam e me convidaram para participar das atividades. Demonstravam interesse pelas minhas anotações, queriam saber o que estava escrevendo, se eu iria dar aula para elas. Essa forma das crianças reagirem em relação a minha presença na escola era um indicador do tipo de funcionamento daquele espaço social, cujas pessoas não estavam alheias umas às outras.

Sempre que chegava alguém novo na escola, a direção apresentava, conforme ocorreu com a minha chegada, quando fui apresentada pela equipe de apoio e pela direção, em um momento de coordenação coletiva, aos professores. Em todos os momentos que eu acompanhava a equipe de apoio eu era apresentada por elas, seja para alunos, seja para servidores. Localizada numa Região Administrativa do Distrito Federal, a Escola Amarela atende alunos da vizinhança e de alguns bairros próximos. No ano da pesquisa, estavam matriculados aproximadamente 700 alunos. Trata-se de uma escola com espaços amplos, um pátio grande, uma quadra, um parque, uma sala de leitura, uma sala de recursos para atendimento dos alunos com necessidades especiais. Destacamos não haver uma sala específica para a EEAA, tendo um espaço dividido entre os dois serviços de apoio, a saber: SOE e EEAA.

A organização da escola se dava de maneira semelhante a outras escolas da rede pública de ensino com as mesmas modalidades no Distrito Federal. O trabalho dos professores estrutura-se com um turno regência de classe e, no turno contrário, com horários de coordenação pedagógica individual (CPI) e coordenação pedagógica na escola que são momentos reservados ao planejamento pedagógico das aulas. Às quartas-feiras eram dedicadas à reunião de coordenação pedagógica coletiva (CPC), momento em que a equipe gestora e os professores se reuniam para fazer estudos pedagógicos e discutir outros assuntos.

Tal como previsto no Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019), constatamos que a escola desenvolveu, nos períodos de CPC, ações formativas com os professores visando contemplar temas apontados por eles em momentos de avaliação das dinâmicas escolares. Esses momentos formativos foram planejados pela coordenação da escola, juntamente com as profissionais da EEAA e do SOE. Nos momentos de coordenação pedagógica, havia professores que se reuniam para planejar em conjunto as situações de aprendizagens a serem desenvolvidas com as turmas e os professores que realizavam o planejamento individualmente, sem trocar experiências com os colegas.

Percebemos o planejamento pedagógico como um objetivo da CPC daquela escola, com a participação efetiva dos professores nos momentos de realização de eventos e atividades pedagógicas da escola, aspecto que contribuía para a qualidade dos projetos desenvolvidos. Destacamos, ainda, a atuação da diretora que estava sempre presente nas reuniões pedagógicas.

As mídias sociais são um veículo muito utilizado pela comunidade escolar para a divulgação do trabalho pedagógico, para a aproximação dos profissionais da escola com as famílias e, também, para o acompanhamento das atividades propostas. Ao longo da investigação visitamos um desses espaços midiáticos para a produção das informações, tendo

sido observado, em uma das redes sociais da escola, muitos elogios aos projetos e eventos desenvolvidos.

A Escola Amarela tem uma boa representatividade junto à coordenação regional de ensino que a gerencia, sendo vista como referência por outras escolas-classe da região. Com relativa frequência, os profissionais da escola são convidados para falar sobre os projetos desenvolvidos na escola pela coordenação pedagógica e professores, o reagrupamento pela EEAA com um projeto de contação de histórias e um projeto voltado para disciplina que é desenvolvido pelo SOE.

A configuração subjetiva da profissão - psicóloga Sara e pedagoga Ana Clara

A psicóloga Sara, aproximadamente 50 anos, servidora efetiva da Secretaria de Educação há mais de 20 anos. Ingressou na carreira de Magistério como normalista, após concluir a graduação em Psicologia, passou a atuar como psicóloga escolar, integrando inicialmente as Equipes de Atendimento e depois as Equipes de Diagnóstico, conforme era nomeado o serviço da equipe no início de sua implementação. Após trabalhar durante 15 anos na primeira instituição em que foi lotada como psicóloga escolar, optou por realizar um remanejamento que resultou no atendimento a três escolas na condição de itinerante, assim seguiu atuando em parceria com três pedagogas que, diferentemente de Sara, possuíam lotação fixa nas escolas. No início do ano de 2020, por mudanças organizativas da SEEDF e com vistas ao atendimento da Lei 13.935/2019¹⁵, Sara seguiu com lotação fixa em uma escola apenas, tendo nesse mesmo período vivenciado experiências diferenciadas em virtude da Pandemia da Covid-19. Antes do encerramento do primeiro semestre de 2021, a psicóloga

¹⁵ As redes públicas de educação básica deverão contar com serviços de psicologia e de serviço social para atender as necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais. A determinação está prevista na Lei 13.935/2019

encerrou sua trajetória profissional na SEEDF, que se deu com a aposentadoria, publicada e oficialmente divulgada no Diário Oficial.

A pedagoga, Ana Clara, aproximadamente 45 anos. Cursou magistério na Escola Normal de Brasília e pedagogia com habilitação em Orientação Educacional. Depois de alguns anos trabalhando e ganhando experiência na rede privada de ensino, ingressou como professora, por meio de concurso público, para cargo efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com aproximadamente 15 anos de serviço na rede. Nos últimos 11 anos vêm atuando na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, trabalhando na mesma escola que se deu seu ingresso na SEEDF.

Nesta seção, apresentamos uma construção interpretativa acerca da constituição subjetiva individual das integrantes da EEAA - psicóloga e pedagoga, de modo especial no que concerne à configuração subjetiva da profissão. Analisar e compreender a dimensão subjetiva de como se constitui a profissão implica o reconhecimento de que os sentidos subjetivos produzidos nas experiências vivenciadas pelas participantes, em suas trajetórias de vida, possibilitam compreender os processos subjetivos mais estáveis que participam de suas ações e relações profissionais (Rossato et al., 2018).

A configuração subjetiva da profissão de psicóloga escolar¹⁶

Em relação à trajetória de desenvolvimento profissional, Sara faz referência à participação da família, especialmente à influência da mãe sobre a escolha do curso de psicologia: “Eu estava em dúvida em relação à Letras, História e Psicologia, daí minha mãe, que sempre admirou a profissão de psicóloga como uma profissão importante *neh [sic]* ela mesma dizia que Psicologia era um curso muito bonito e que eu teria uma profissão de valor” (Entrevista Semiestruturada - ES).

¹⁶ Parte das informações da construção sobre a configuração subjetiva da profissão de psicóloga escolar integra um artigo aprovado pela Revista Psicologia Ciência e Profissão.

A percepção da mãe de Sara retoma representações simbólicas construídas histórica e culturalmente presentes no imaginário social¹⁷ sobre ser psicólogo. A Psicologia foi, por um tempo, reconhecida como uma prática profissional elitista por estar, predominantemente, vinculada ao contexto da clínica, sendo um tipo de atendimento que implicava investimento financeiro.

A tradição da Psicologia foi marcada pela associação aos interesses das elites, também no Brasil, o que constitui evidências históricas de uma ciência e de uma profissão que se voltou, essencialmente e por um longo período, para o controle, a higienização, a categorização e a diferenciação (Nunes, 2021, p 55).

A escolha profissional de Sara esteve também relacionada ao seu primeiro contato com instrumentos e recursos utilizados por profissionais da Psicologia, quando relembra a forma como a profissão se apresentou a ela, que se deu através de teste psicológico realizado 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 09 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 me esqueci (ES-Sara).

Sara também evidenciava a importância de sua família, nos valores que expressava na relação que estabelecia com os alunos e professores da escola:

¹⁷ O imaginário social definido por Castoriadis (2009) são os símbolos institucionais. Não são instituídos apenas racionalmente e, também, não são naturalmente, mesmo que apoiados de alguma forma na realidade. Isto que não é redutível ao simbólico, mas que a ele está necessariamente associado.

Não sou mãe, mas tenho sobrinhos e aprendo com eles. [...] Parte do que sei hoje, aprendi com meus pais e também com minha avó. A gente tem que buscar sempre uma relação de respeito em todos os lugares, seja em casa, seja no trabalho [...] respeito envolve compreensão, possibilidade de conversar com os colegas, os pais, as crianças. Tento deixar isso sempre muito claro e também no meu trabalho (ES- Sara).

Em suas intervenções com estudantes, para ajudar em alguma queixa imediata no cotidiano da escola, Sara privilegiava o diálogo, numa postura de escuta atenciosa. Numa das observações, ela seguia realizando uma conversa reservada com o estudante, onde negociavam juntos possíveis soluções para a questão que deveria ser resolvida. Em outro atendimento ao estudante do terceiro ano, registramos:

Não precisa ter medo de dizer o que aconteceu em sala. Respire! [olhando para a criança e fazendo o movimento de inspirar e expirar]. Vamos apenas saber o que houve, ok? [...] aí nós dois juntos vamos ver como podemos resolver essa situação. Então me conta [...] (RO- Sara).

Sara expressava satisfação ao relembrar seu aprendizado com avó com a qual passava alguns momentos ouvindo aconselhamentos: “Na minha família tudo sempre foi muito conversado. Principalmente nos ensinamentos que recebi com minha avó. Ela já numa fase difícil em que estava doente, eu massageando os pés dela e ouvindo os seus conselhos” (DC- Sara). Demonstrava seguir esse mesmo modelo de relação familiar. Seu tom de voz atencioso e paciente e a expressão facial de tranquilidade com que conduzia cada situação indicavam a compreensão da profissional acerca da importância de que o diálogo fosse construído sem constranger as crianças. Os estudantes demonstravam saber que depois da conversa não teriam nenhum castigo, como algumas professoras costumavam fazer, retirando o momento do recreio.

O apoio que recebeu da família ao longo de sua trajetória de vida era depositado na expectativa que construía quanto à mesma conduta que esperava das famílias dos estudantes, nos possibilitando gerar **um indicador do valor afetivo da família, como um núcleo de referência, apoio e estabilidade em sua atuação profissional**. Isso também ficou evidenciado em seu relato ao se referir à dedicação do pai dela, que à época de realização dessa pesquisa, a levava ao curso de Libras que ela fazia no período noturno: “meu pai é idoso, tem problemas de saúde, mas até hoje [referindo-se ao tempo dessa pesquisa] me leva e fica me esperando na porta da igreja onde acontece o meu curso [...] é muito bonitinho! Imagina as famílias desses alunos aqui, eles ainda são crianças. Então os pais têm obrigação de acompanhá-los, nada justifica a ausência deles” (DC- Sara).

A família se apresentava configurada em suas crenças e valores, conforme ficou evidenciado no complemento de frases (CF- Sara), frase 56- Minha família “é uma benção de Deus”; frase 13- Preocupo-me “com minha família”; frase 39- Sinto segurança quando “estou em casa”; frase 55- Um dia “vou casar”; frase 67- Meu lugar seguro “em casa” (CF- Sara).

Sara reconhecia e valorizava o acompanhamento familiar: “A família é muito importante na educação dos filhos. A forma como participam da vida dos filhos e o próprio comportamento dos pais, tudo isso pode influenciar na vida dos filhos” (RO- Sara). No entanto, a forma como concebe a participação da família nos **indica a compreensão de que em Sara se produzem sentidos subjetivos relacionados à forma como a educação cabe à família e a escola vai apenas consolidar o ensino**.

Então, a senhora (falando com a responsável pela criança) precisa estabelecer um horário para o L. mexer no celular, ensiná-lo a entender que quando a senhora estiver alegre ou triste foi pelo comportamento que ele teve. Então se ele usar muito o celular a senhora vai ficar triste e assim ele vai aprendendo e vai ajudar ele a entender as regras aqui na escola (RO- Sara).

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

Segue trecho de um episódio que acompanhamos, quando a EEAA foi acionada pelo conselho tutelar local para impedir a promoção e transferência de uma estudante. Comentando com a pesquisadora, Sara expressa sua opinião sobre o relevante papel da família na educação das crianças e, em seu relato, se opõe ao modo com a responsável agiu e também em relação à forma como interpretou a ação da EEAA:

Essa avó cuida da filha dela que tem esquizofrenia e é mãe dessa aluna que a gente tá promovendo para o CEF. A avó 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 desenhar. Mas continuamos argumentando firmemente 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 mal do CEF [Escola de Ensino Fundamental- séries finais] e ela não quer mostrar o que aprendeu (RO-Sara).

Com essa passagem, estamos apenas ilustrando como a singularidade do seu sistema subjetivo se expressava no cotidiano de sua atuação. A família, não como conjunto de pessoas, mas pelo conjunto de valores que representava, esteve presente em sua vida, desde a escolha da profissão, associada às crenças religiosas. Seus valores pessoais e crenças foram

também representativos como orientadores de sua constituição subjetiva: frase 09- Eu sinto “paz”; frase 17- Acredito “em Deus”; frase 21- compartilhar “a fé”; frase 23- a vida “é um presente de Deus” (CF- Sara).

A força da religião também foi identificada em seu relato de conversão religiosa que expressou com entusiasmo os papéis que assumia na igreja e também na participação de outros membros de sua família na consolidação de sua religiosidade, como podemos evidenciar em outras frases: frase 32- quando tenho dúvidas “eu oro”; frase 44- o mais importante “é crer em Deus” frase 20- minha exigência “é ser justa” (CF- Sara). Percebemos que **os valores religiosos seguiam sendo norteadores para Sara nas tomadas de decisão sobre a sua vida e suas dúvidas** e a importância que assumiam para desenvolver valores associados ao exercício da justiça e da partilha com o próximo, representando outro indicador de como a profissão de psicólogo escolar estava configurada subjetivamente, no entrelaçamento com configurações subjetivas de outras áreas de sua vida.

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 direcionava questionamentos referentes à prática religiosa dos responsáveis, embora reconhecesse como algo não mais presente nos formulários de entrevista familiar que compunham o acervo de documentos da EEAA.

Considero importante a família ter uma religião, não significa que vou falar sobre a minha religião, mas acho importante e por isso pergunto, questiono a frequência da pessoa caso ela responda que tem ido a alguma igreja. Bem, nos formulários antigos ainda tinha a pergunta sobre a religião da família, nos mais atuais essa questão não aparece, mas mesmo assim eu pergunto por que eu considero importante (DC- Sara).

Sara expressou ter sentido dificuldade em trabalhar com a temática da família na forma como tem se estruturado na atualidade, especialmente, pelas novas configurações dessa

instituição social. O modelo de família hegemonicamente reconhecido na sociedade é constituído por pai, mãe e filhos, e segue sendo idealizado por muitas pessoas na atualidade. Sabemos que isso começou a mudar em função de grandes transformações econômicas e sociais no mundo, gerando uma revolução de valores de diferentes ordens.

A gente sabe que a família foi se reorganizando a partir de novas funções e novos valores. Porque vivemos num mundo em constante mudança [...] nas novas formas de relacionamento, de busca de mais liberdade, com relações mais diferentes, tudo isso tá aí [*sic*]! Existe! E a gente tá aí [*sic*] na psicologia, incorporando essas transformações na prática, entender esse novo formato de família virou uma necessidade [...] algo um pouco difícil pra [*sic*] mim no início [...] questões contrárias as minhas posições sobre a família, é um desafio! Mas eu entendo claramente que não cabe a mim interferir nisso (DC- Sara).

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 Orientação Pedagógica das equipes, assim como sua satisfação com o apoio das pedagogas que a acompanhavam nas três equipes e que também tinham essa mesma preocupação protocolar. Além dos exemplos conversacionais ilustrados aqui, 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 ausentes dos formulários oficiais de entrevistas familiares. No decorrer da pesquisa e por meio da relação dialógica com a pesquisadora, Sara foi expressando reflexões sobre outras formas de organização familiar:

Eu pensava como ia conseguir abordar esse assunto e por conta de concepções minhas mesmo. Aí, é interessante que como as nossas conversas [fazendo referência ao

processo da pesquisa] foram me ajudando a me ouvir como uma terapia [risos] eu fui vendo outras alternativas de trabalho com esse tema e que eu poderia seguir trabalhando com enfoque no diálogo com os professores (DC- Sara).

Essa relação de tensionamento entre a pesquisadora e Sara fez com que ela deslocasse esse pensamento, assim como outros que surgiram no decorrer da pesquisa, numa outra construção, reconhecendo que “apesar dessas novas famílias não serem um tema fácil de ser trabalhado, é possível encontrar caminhos para desenvolvê-lo” (DC- Sara), mencionado a importância de reconhecer mudanças atuais independentemente de suas crenças, atendendo ao compromisso social enquanto psicóloga no contexto da Educação. Sara ressaltou não ter imaginado desenvolver um trabalho interventivo sobre essa temática. Entretanto viu relevância nessa intervenção para gerar reflexões entre os alguns professores para que pudesse evitar que eles atribuíssem o baixo desempenho escolar das crianças às famílias homoparentais, pois sempre queriam uma justificativa para as dificuldades de aprendizagem. “Foquei na prioridade do meu trabalho [...] a criança, então independentemente de minhas concepções, privilegiei isso na minha intervenção” (DC- Sara).

Podemos sinalizar a partir das informações até aqui apresentadas que a presença das crenças e valores era constitutiva do modo como a família estava configurada subjetivamente e do modo como essa configuração perpassava sua atuação profissional. O sistema de configurações subjetivas não se constitui em unidades isoladas, mas numa teia em que uma configuração subjetiva é irrigada por sentidos subjetivos constitutivos de outras configurações subjetivas, como representado no caso de Sara.

Reconhecer a família como uma configuração com relativa dominância em seu sistema de configurações subjetivas, fortalecida pelos seus valores religiosos, foi um caminho tecido por múltiplas informações produzidas ao longo do acompanhamento da rotina da participante e que foram se evidenciando em sua atuação. A participação da família se

constituiu como referência em sua vida e como base das relações desenvolvidas no trabalho. A predominância dos valores religiosos também pode ser identificada e diretamente expressa em alguns momentos de sua atuação.

A forma como a família está configurada para Sara implica numa produção de sentidos subjetivos que atuam de forma significativa no modo como ela subjetivava seu contexto, expressando um conjunto de emoções que ancoravam suas ações e relações em várias situações vivenciadas no contexto da escola. Os elementos constitutivos da subjetividade individual de Sara marcavam a predominância de produções permeadas por seus valores religiosos e morais que conduziam suas relações, experiências de vida e ações no contexto de trabalho. Tendo em vista a articulação dos indicadores produzidos, elaboramos a **hipótese de que a fidelidade às construções familiares e religiosas lhe ofereciam segurança emocional para se manter determinada em suas decisões e ações profissionais.**

Conforme já dissemos, as experiências iniciais de Sara no campo da psicologia aconteceram na infância, quando foi avaliada em um teste psicológico: “[...] e quando entrei na equipe [EEAA] lá estava eu aplicando o mesmo teste [sorriso, alegria], lembrei-me daquele dia em que passei com a minha vizinha psicóloga [expressão saudosa]”. Quando Sara começou a atuar na EEAA, o serviço ainda estava se estruturando na rede de ensino e a prática profissional era exercida a partir de um modelo biomédico: “[...] tinha o atendimento individual da criança, com os testes neh [sic] depois que veio a Psicologia Escolar com atendimento mais institucional. Aí [sic] ninguém sabia ao certo como era [...] eu fui atrás para conhecer, aprender e estudar mais” (DC- Sara).

Embora tenha mencionado estudos de formação e atualização em psicologia, os testes permaneceram sendo ferramentas importantes na prática cotidiana de Sara. Para ela, a utilização desses recursos ainda representava uma necessidade, especialmente na

credibilidade que atribuía à avaliação realizada com aplicação de testes: “a gente sabe que o teste não define o estudante, mas valida o nosso relatório, é um apoio que temos e que pode tirar uma dúvida ali da conclusão do processo de avaliação” (DC-Sara).

Com as diversas transformações pelas quais passou o serviço da equipe, a atuação tradicional deveria ter sido superada, visto que o documento de orientações para atuação da equipe registra reflexões críticas sobre a utilização incipiente de testes psicológicos diante das dificuldades de escolarização. Além disso, demarca como um dos eixos centrais a necessidade de atualização das práticas de avaliação “que devem ser de caráter processual, contínuo e cumulativo, com prevalência de aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos” (Distrito Federal, 2010, p. 68).

Para Sara, a utilização de testes assumia uma função estruturante em relação à organização dos seus processos de trabalho e também dentro do próprio sistema de ensino da SEEDF e as informações produzidas acerca do desenvolvimento dos estudantes encontravam maior validação institucional. Segundo entendimento desta profissional e também da pedagoga que também da equipe, quando a construção do Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional (RAIE) estava fundamentada em técnicas e instrumentos como os testes psicológicos, tinha mais credibilidade, revelando semelhante posicionamento entre a equipe e a comunidade escolar que atribuía aos testes uma verdade científica e fazendo alusão à produção do conhecimento como resultado do rigor científico garantido pela métrica dos testes.

Ratificando a importância dos testes, Sara relatou sobre a convocação da EEAA pelo Centro de Orientação Médico-Psicopedagógica (COMPP) para justificar a promoção de uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Lembrou-se da presença de vários profissionais de diferentes áreas de formação naquela reunião. Referiu-se à sua produção subjetiva de medo e insegurança: “uma psiquiatra que me questionava sobre o potencial

cognitivo da estudante me deixou muito apreensiva” (DC- Sara). O alívio de Sara se deu pela segurança de que toda avaliação com a criança tinha sido realizada com muito rigor técnico e do embasamento teórico: “isso me deixou bem mais tranquila. O relatório tava [*sic*] bem fundamentado, Ana Clara e eu fizemos os testes direitinho e conseguimos comprovar a necessidade de mudança da estudante para o CEF¹⁸” (ES- Sara).

Com efeito, há uma exigência normativa de que sejam registradas todas as dimensões do trabalho das equipes, devendo ser organizados registros internos para acesso e consulta pelos membros das equipes, e externos, na forma de relatórios acerca das intervenções realizadas, dos desdobramentos e dos resultados obtidos em cada uma das dimensões de atendimento (Distrito Federal, 2010). Assim, o relatório se caracteriza como um registro externo, devendo ser feito ao se concluírem as intervenções, explicitando as estratégias institucionais, pedagógicas e interventivas a serem adotadas no encaminhamento das queixas escolares.

A não utilização dos testes ancora o argumento construído por Sara para justificar a cisão entre os psicólogos mais antigos e os psicólogos novatos, pois, na interpretação dela, a recusa de utilização dos testes demonstrava a falta de experiência dos novos psicólogos 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 [se referindo à pesquisadora] os acompanhasse” (DC- Sara).

Assim, considerando as informações relativas à identificação da psicóloga com a experiência de utilização da testagem psicológica, a reprodução dessa testagem em sua prática profissional e à compreensão de que a utilização de testes psicológicos validava e qualificava os relatórios produzidos pela equipe geramos o indicador **de que a perspectiva**

¹⁸ CEF- Centro de Ensino Fundamental/ séries finais.

tradicional da psicologia representava um fio condutor da atuação profissional da psicóloga, à despeito das diretrizes da OP sobre a atuação do psicólogo escolar.

A influência dos preceitos da atuação clínica, pela ótica biomédica, representava a referência da forma como o seu trabalho era percebido na escola, constituindo um importante conteúdo sobre o modo como a atuação do psicólogo escolar perpassa a subjetividade social da escola. Desde sua escolha profissional até a entrada nas equipes especializadas, que inicialmente atuavam com a avaliação psicológica e com os atendimentos individuais, bem como a maneira como continuava seguindo com essas ações, indicavam uma **trajetória de atuação e formação, em que algumas crenças e representações permaneciam com relativa estabilidade em sua constituição subjetiva.**

Quando Sara ingressou na equipe predominava a concepção biológico-evolucionista e “foi necessário um esforço pessoal para tentar compreender aquela nova realidade” (DC-Sara), referindo-se à reestruturação das equipes no ano de 2003, com a instituição da perspectiva crítica da psicologia escolar. Outra memória significativa para Sara foi a capacitação em serviço, ofertada pela universidade federal local: “participamos de formações pelo Instituto de Psicologia, para trabalhar dentro dessa nova proposta, mas toda essa mudança não é algo que a gente faz de um dia pra noite, porque depende também de todo o contexto que a gente vai ter que mexer para mudar” (ES- Sara).

Sara apresentava uma construção discursiva com referências nos pressupostos da Psicologia Escolar, intencionando uma formação profissional crítica, transformadora das condições sociais e de trabalho vivenciadas no contexto da escola. No entanto, ainda surgiam, com maior evidência, recursos construídos anteriormente como orientadores de sua atuação que poderiam ter emergido dos estudos por ela referenciados. Mesmo que dissonante das diretrizes operacionais da atuação institucional do psicólogo escolar, reconhecemos que a atuação com viés de atendimento clínico, como desenvolvida pela participante, seguiu sendo

favorecedora do acolhimento individual das pessoas, por meio de uma atitude de escuta atenciosa e afetiva, em relação às demandas apresentadas em sua rotina de trabalho, e foi algo que deu suporte, de modo especial, no período da pandemia.

No processo histórico de sua atuação nas escolas, à medida que o serviço especializado ia se aperfeiçoando, Sara foi se deparando 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- Sara). 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 delas com os professores, com os colegas [...]” (ES- Sara). Ela reconhece que as mudanças estavam na forma de avaliar as dinâmicas escolares para além das dificuldades expressas na aprendizagem dos alunos, identificando a singularidade sem desarticulá-los de suas relações culturais e históricas. Evidenciamos o indicador de que **a força de seus conhecimentos anteriores, construídos sob importantes bases simbólico-emocionais, fazia que ela continuasse avaliando as crianças individualmente e atribuindo aos testes o poder de assegurar o resultado do diagnóstico.** “Eu não deixei de aplicar os testes psicológicos, porque eu entendo que continuam sendo recursos avaliativos e dão consistência nos relatórios” (DC- Sara).

A subjetividade social da escola sobre o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva tradicional, como será apresentado na próxima seção, nutria uma prática pedagógica focada em resultados de avaliações internas e externas e a atuação do psicólogo, nesse aspecto, pode e deveria ser a de desenvolver estratégias para tentar mudar essas ações pedagógicas inadequadas e prejudiciais ao processo educativo. 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.

Soma-se a isso o fato de que as condições iniciais da Psicologia exigiram a positividade do método cartesiano e a elaboração de práticas com fins de adaptação do homem à sociedade. Porém, as consequências disso produziram muita tensão e discordância entre teorias, métodos de pesquisa e formas de intervenção que remetem ao que é singular àquilo que é universal nos vínculos entre o sujeito e a realidade. Percebemos que escola foi a instituição produzida para regular o controle e a adaptação das pessoas ao contexto da sociedade moderna. Sara e Ana Clara seguiam esse princípio de controle e adaptação presente na subjetividade social da Escola Amarela, com formas de intervenção tradicional sem conseguir romper com algo já estabelecido naquele contexto: “Já tentamos mudanças, mas somos nós duas contra quase todas as escolas da rede! O jeito é seguir em frente, mexer no que se é possível mexer! (ES- Ana Clara); “Devemos ter compromisso com nosso trabalho e muita responsabilidade, mas Deus não requer de nós sacrifícios! Mudar algo que vem de longe não dá pra [*sic*] ser algo feito apenas por nós! (DC- Sara).

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 de uma prática clínica mais tradicional que esteve presente desde sua formação acadêmica, resultando em uma atuação híbrida em que a contradição entre pressupostos teóricos e metodológicos geraram uma prática destituída da especificidade institucional da Psicologia Escolar. Possivelmente, tenha sido essa contradição que conduziu a participante ao distanciamento dos novos psicólogos, que demonstravam uma prática divergente da que era desenvolvida por ela: “Desde que eles chegaram já se manifestaram no primeiro dia, dizendo que não queriam testes, e falavam: nós não usamos testes para avaliar os estudantes” (DC- Sara).

Sara recebeu com satisfação a notícia da 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. Segundo Sara, “eles disseram [...] lanche não interessava ao serviço” (DC- Sara). Tal recusa gerou sentimento 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, aquele momento ali de confraternização, e eles chegaram e afirmaram categoricamente que não queriam lanche; eu fiquei assustada e até chateada” (DC- Sara). A frustração relatada no episódio da chegada de novos profissionais na secretaria de educação evidencia o desencontro de gerações e compreensões sobre a atuação do psicólogo escolar.

A perspectiva tradicional da psicologia, com algumas nuances de hibridismo, representava o fio condutor da atuação profissional da psicóloga, a despeito das diretrizes da OP sobre a atuação do psicólogo escolar. A trajetória de atuação e formação, em que algumas crenças e representações permaneceram com relativa estabilidade em sua constituição subjetiva e a força de conhecimentos anteriores, construídos sobre importantes bases simbólico-emocionais, atribuiu-lhe o poder de validar o resultado de sua prática avaliativa que costumava realizar, privilegiando o individual.

Os elementos constitutivos da subjetividade individual de Sara evidenciam também a predominância de produções subjetivas mobilizadas pela trajetória profissional vivenciada desde seu ingresso na EEAA, tendo sido fortalecida pela experiência alcançada ao longo dos anos de atuação conduzida pelo viés um pouco mais orientado pelo modelo tradicional. Tendo em vista a articulação dos novos indicadores produzidos – a perspectiva tradicional da psicologia representava um fio condutor da atuação profissional da psicóloga, a despeito das

diretrizes da OP sobre a atuação do psicólogo escolar, a trajetória de atuação e formação, em que algumas crenças e representações permaneceram com relativa estabilidade em sua constituição subjetiva e a força de conhecimentos anteriores, construídos sobre importantes bases simbólico-emocionais, atribuiu o poder de assegurar o resultado do diagnóstico numa prática avaliativa individual – elaboramos a **hipótese de que atuação embasada nos pressupostos da clínica com foco na testagem doa alunos lhe dava segurança e reconhecimento nas suas ações para regularização dos fluxos de aprendizagem escolar.**

A partir do acompanhamento do trabalho de Sara ao longo da pesquisa, identificamos que sua atuação era tensionada também por outros 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 influenciaram por si mesmos a atuação profissional, mas pela produção subjetiva de Sara gerada sobre eles.

Embora tenhamos evidenciado uma atuação com perfil relativamente híbrido e certa resistência às novas práticas da Psicologia Escolar, Sara demonstrou **constante necessidade de buscar novos conhecimentos, seja pelas leituras, seja pela participação em cursos de atualização profissional no campo da Psicologia**, sendo mais um indicador da configuração subjetiva da profissão. Reconhecemos ter havido empenho da parte de Sara para se atualizar no campo da Psicologia Escolar, embora ainda evidenciasse a necessidade de maiores avanços.

Então, foram muitas mudanças no serviço desde que entrei [...] os avanços na Psicologia Escolar trouxeram uma forma mais ampla de atuar com um trabalho institucional [...] não foi fácil, nós tivemos que correr atrás e, por conta própria, de

cursos que nos capacitassem, seguindo um percurso de muitos estudos e leituras (ES-Sara).

Se, por um lado, refletir sobre a história da Psicologia possibilita compreender atuação tradicional de Sara, por outro lado, os novos referenciais propostos no campo da Psicologia e na nova atuação das equipes não eram desconhecidos para ela, visto ter participado de processos formativos e realizado leituras nesse âmbito, o que nos leva ao indicador da **postura relativamente resistente diante das mudanças apresentadas pela psicologia escolar que se expressava também no modo de se referir atuação dos novos profissionais**. Não restam dúvidas que frente a mudanças costuma haver resistências, por ser algo trabalhoso, que pode gerar tensionamentos, demandando mais tempo, sendo, dessa forma, mais seguro seguir uma prática cotidiana mais rotineira.

A trajetória profissional da participante, atuando 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. A vivência da história de como o serviço especializado foi se constituindo e se reformulando foi assumida por Sara numa condição distinta diante dos demais profissionais que estavam ingressando no serviço especializado, os quais ela denominava como ‘novatos’. Essa forma de nomeá-los demarcava, 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 atendesse às demandas da escola, mesmo que apresentasse contradições quanto ao previsto na normativa do serviço.

Eu acho que os psicólogos novatos não vão dar conta de enfrentar tudo que as meninas [as psicólogas veteranas] e eu já passamos; para eles, 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-Sara).

A preocupação com profissionais em início de carreira também se dava em relação aos professores, evidenciando a forma como atribuía fragilidade à formação dos profissionais iniciantes e valorizava a experiência adquirida pelo 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-Sara). O trabalho das pedagogas que atuavam nas equipes especializadas também era 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 Maria tem dois anos na equipe, mas ela já tem muito tempo na secretaria, é muito experiente” (DC-Sara).

Nessa perspectiva, identificamos que a **valoração da prática construída proporcionalmente ao tempo de serviço** era um valor caro para Sara, podendo impactar negativamente a formação continuada dos novos profissionais, impedidos de se reconhecerem agentes criativos e inovadores nesse espaço. Uma formação que promova processos reflexivos sobre a prática e sobre si mesmo, mas que seja orientada teoricamente, tem sido academicamente reconhecida como profícua em processos formativos que efetivamente se constituam como base na produção de novos recursos subjetivos (simbólico-emocionais) com força mobilizadora do desenvolvimento do outro (Matos, 2019; Mitjans Martínez & González Rey, 2017, 2019; Rossato & Assunção, 2019; Rossato & Mitjans Martínez, 2011).

Tendo em vista a articulação dos indicadores produzidos sobre a constante necessidade de Sara buscar novos conhecimentos, seja pelas leituras, seja pela participação em cursos de atualização profissional no campo da Psicologia, de sua postura relativamente

resistente diante das mudanças apresentadas pela psicologia escolar que se expressava também na resistência ao modo de atuação dos novos profissionais e da valoração da prática construída proporcionalmente ao tempo de serviço foi possível elaborar a **hipótese de que a hipervaloração da prática adquirida ao longo do tempo de serviço em detrimento de processos reflexivos orientados teoricamente** pode estar perpetuando modos de atuação mais tradicional e resistente a mudanças e que é algo que os profissionais mais antigos, lutam por manter, levando-os a invisibilizar a contribuição que os novos profissionais possam aportar à escola.

Sintetizando, ao longo do processo de investigação, percebemos a configuração subjetiva da religião, assim como a da família, ocupando um lugar central na subjetividade de Sara. Aspecto evidenciado no modo como os valores religiosos seguiam sendo significativos na produção de sentidos subjetivos que serviam de fundamento para mediação de suas relações interprofissionais. Sara demonstrou que a configuração subjetiva da religião, muitas vezes expressa na forma de crenças religiosas, constituía-se uma ponte para desenvolver uma postura aberta e solidária para com o outro.

A configuração subjetiva da profissão de pedagoga escolar

Desde o primeiro contato com a escola, a pedagoga Ana Clara demonstrou boa interação quanto à participação nesta pesquisa, mesmo tendo demonstrado uma postura tímida e reservada. Compartilhou experiências relacionadas à especialização, à importância do uso do gravador e se dispôs, de imediato, à utilização como participante dessa pesquisa. “Eu também usei um gravadorzinho igual ao seu na minha especialização, me ajudou muito, eu me sinto um pouco envergonhada de saber que *tá* [sic] gravando, vai que falo algo errado [risos], mas entendo bem a importância de uma pesquisa, já tive essa experiência” (DC-Ana Clara).

Esses detalhes dos seus estudos facilitaram a construção do vínculo entre pesquisadora e a participante. Ana Clara demonstrava interesse e curiosidade em saber mais sobre o tema da pesquisa e contribuir como participante de um processo que julgava ser importante, por se tratar de pesquisa acadêmica, além de considerar que sua participação na pesquisa seria produtiva para novas construções sobre a atuação da EEAA na escola, conforme expressou ao dizer que “[...] quero ajudar a melhorar o trabalho da equipe” (DC-Ana Clara).

O período de convivência com a pedagoga Ana Clara, articulado às informações procedentes de outros instrumentos de pesquisa, nos possibilitou construções sobre como a profissão de pedagoga estava configurada subjetivamente. Nos momentos de dialógicos, criados pela pesquisa para estimular as reflexões de Ana Clara sobre os encaminhamentos de crianças para avaliação na EEAA e sobre como auxiliava os professores nas orientações sobre estratégias de aprendizagem, tivemos inúmeros relatos que trouxeram recordações familiares.

As crianças não conseguem realizar as atividades, e com isso elas [as crianças] ou se isolam, ou começam a ter problemas de comportamento. Então junto com as dificuldades surgem outros problemas que são emocionais. Eu procuro dar apoio a essas crianças. E convoco suas famílias. Acompanho essas crianças, mostro para elas que não estão sozinhas. [...] Também já me senti sozinha [...] na época que eu fui *pra* [sic] escola normal, eu já estava com 15 anos e me senti muito sozinha, porque fiquei sem minha família. Como eu senti falta de estar com a minha família (ES-Ana Clara).

As recordações sobre sua experiência de estudar em Escola Normal, ficando distante da família foram resgatadas para justificar sua ação com as crianças no seu exercício profissional, evidenciando uma emocionalidade que se expressava nas suas ações e relações pedagógicas. Sobre o processo de escolha profissional, assim relatou:

Minha mãe dizia que eu seria professora [...] eu não tinha essa ideia. Mas ela me matriculou na escola normal, eu tive que fazer um teste de aptidão para o meu ingresso [...] fiz teste me lembro até hoje. Minha mãe que foi ver o resultado e me disse: você foi muito bem! Parabéns! Então foi assim que eu entrei na escola normal. Passei e fui. Foi um susto! [expressão de assustada, gesticulando cabeça e mãos] tudo mudou, mas foi uma experiência única. Eu ficava o dia inteiro na escola. Eu saí da proteção da minha família. Aí eu pensei: eu fui largada! fiquei abandonada!! [risos] mas meus pais me ajudaram até a conclusão dos estudos. Até hoje conto pros [sic] meus filhos me lembrando do meu tempo de normalista que, por três anos, fiquei longe da família. (DC-Ana Clara).

Percebemos que o sentimento de abandono que vivenciou na Escola Normal, se expressava na sua profissão de pedagoga em proteção às crianças para não vivenciarem o que julgou nocivo em sua história escolar. **A proteção às crianças emergia como uma produção subjetiva alternativa para superar a situação de abandono que vivenciou na Escola Normal**, sendo um indicador de como a profissão de pedagoga estava configurada subjetivamente. A experiência na Escola Normal, de alguma forma, lhe gerou sentidos subjetivos de fortalecimento para seguir sem a família - “ser largada” -, mesmo numa condição de submissão ao desejo da mãe que ela fizesse a formação escolhida. A postura de obediência aos pais e de não os decepcionar foi algo evidenciado nos relatos de Ana Clara cuja produção subjetiva era permeada pela exigência de ser uma boa mãe. Em seu papel de mãe revelava preocupação com os filhos e compromisso em guiá-los em suas atividades escolares.

O modo como a família ia ganhando centralidade em seus relatos também seguia evidenciando a dificuldade de Ana Clara em conciliar trabalho e família, numa produção subjetiva gerada sempre em torno do reconhecimento de suas ações pelos outros.

Eu gosto muito do que faço, quer me ver nervosa, é ter que fazer algo pela metade ou malfeito. Por isso, nesse horário que a EEAA me possibilita fazer, eu consigo fazer o que preciso para minha família e deixar tudo certinho aqui na escola, e as pessoas percebem isso. Porque minha agenda fica aqui no mural. Pode ter certeza que vou cumprir tudo direitinho (ES-Ana Clara).

Em março de 2020, as escolas foram fechadas pela pandemia da COVID-19 e, mais à frente falaremos sobre esse momento. De todo modo, foi um período em que os servidores iniciaram suas atividades de forma remota. Ainda que tenha tido oportunidade de trabalhar à distância, Ana Clara decidiu pedir afastamento funcional para acompanhamento de saúde de pessoa da família e seguiu de licença durante o primeiro semestre do ano letivo de 2020, trabalhando em casa, quando encontrava tempo em sua rotina familiar.

[...] eu poderia acompanhar [nome do familiar] no tratamento e continuar as atividades da escola na forma virtual nessa pandemia. Mas pensar nisso, me incomodava muito, porque eu não iria fazer com qualidade nenhuma coisa nem outra. Tudo que a gente faz tem que ser bem-feito, minha mãe sempre dizia isso. Daí, pensei que o melhor mesmo era me afastar do trabalho. Mesmo que eu tenha continuado a trabalhar! [risos]. Pois é, eu continuei!! Com tudo *online*, segui participando das reuniões, opinando no grupo *WhatsApp* da equipe, não deixei de participar de nenhuma reunião (DC-Ana Clara).

A condição de estar afastada do trabalho lhe assegurava um lugar participativo mais confortável de, talvez, não ser exigida à perfeição na realização de tarefas: “Amo meu trabalho, estava ali ajudando, mas na condição de afastada. Isso me dava certo alívio! Mas sabe que minha família também é prioridade!” (DC-Ana Clara). **A autoexigência e disponibilidade aos outros nas demandas de atender, cuidar e resolver, assumindo um**

lugar de cumpridora exímia dos seus deveres se constitui mais um indicador da configuração subjetiva da profissão.

Sobre sua trajetória de formação inicial, Ana Clara mencionou ter medo de não conseguir concluir o curso, ou de decepcionar a mãe dela: “mas, tinha que seguir em frente, minha mãe não merecia ver minha desistência. Ela apostou em mim, e fui com medo mesmo!” (DC-Ana Clara). Na escola normal, comentou que se apegou muito a algumas memórias de sua infância para esquecer aquela condição de desamparo que considerava sobre seu tempo que estudou na escola normal: “Nas horas vagas, no almoço eu ficava lembrando de quando eu era criança que ficava lá com minha mãe [risos], mundo sem exigências neh [sic]. Infância é um momento mágico, tempo de brincar, de poder agir naturalmente, ser livre. Criança é criança! Tem um mundo feliz!” (DC- Ana Clara). Nos complementos de frase, a infância também apareceu como importante: Frase 14- Lembro com muita alegria “dos momentos felizes quando eu era criança!” Frase 05- Se eu pudesse “transformaria o mundo, faria como as crianças” (CF-Ana Clara).

O modo como foi desafiada a mobilizar sua imaginação, para se conectar afetivamente com sua família fez com que a transformasse em recurso para seu trabalho como pedagoga, somando-se ao encantamento que ela tinha com as crianças nessa fase inicial do desenvolvimento, especialmente no que diz respeito ao uso das brincadeiras e da imaginação em suas ações e relações pedagógicas.

Sabe que a imaginação me ajudou a criar minha personagem que faço na escola? Fui imaginando uma forma de contribuir com o trabalho de inclusão na escola, e claro que de uma forma bem lúdica, de me reinventar como as crianças fazem. (...) Eu me encanto com as crianças! Eu entro no mundo delas! Sabe que um dia eu estava me arrumando, me vestindo aqui em casa com as roupas da minha personagem, porque agora nessa pandemia estamos tendo que usar nossa criatividade para interagir com as

crianças nesse formato de trabalhar em casa. Sinto-me até privilegiada por poder acessar os alunos de forma leve, sendo a minha personagem. Eu já tinha uma forma pronta de aparecer diante das câmeras. Mas, mesmo assim, não posso dizer que tem sido fácil. Haja criatividade [risos] (DC-Ana Clara).

Ficou evidenciada uma produção subjetiva de satisfação ao poder atuar de modo mais descontraído, numa dinâmica teatral, que lhe ajudava a superar um pouco a timidez: “sendo a minha personagem [...] eu entrava nas salas de aula, fazia uma fala toda a vontade, espontânea, bem extrovertida! bem do jeito das crianças, como elas gostam! sempre posso interagir na linguagem delas”. (DC-Ana Clara). As memórias da infância – como um período de acolhimento e fantasia que pode usufruir junto à sua família – e da imaginação – como recurso de sobrevivência durante o isolamento que vivenciou na sua formação de Escola Normal, indicam o **valor atribuído aos processos de imaginação e da fantasia em suas ações e relações**, como constitutivos da configuração subjetiva da profissão.

Seguindo em nossa construção interpretativa, em um episódio de atendimento a um estudante do 3º ano, numa reunião com vários representantes da escola, foi solicitado suporte da equipe de apoio à aprendizagem para intervir em uma situação que era, institucionalmente, apenas demanda para o SOE. A queixa era de que o estudante se recusava a fazer atividades propostas e ficava chorando em sala. A orientadora do turno matutino não tinha conhecimento da situação do aluno, pediu apoio da EEAA para atualizá-la sobre o atendimento que já havia sido iniciado pela orientadora do turno vespertino. Como de costume a EEAA, especialmente a Ana Clara que era fixa na escola, não se opunha a realizar qualquer apoio que lhe fosse solicitado. Assim, a pedagoga começou a reunião pedindo que todos se apresentassem. Na sequência, segue um trecho da conversa com o estudante que contribui para compreendermos outro indicador que evidenciamos como constitutivo da configuração subjetiva da profissão de pedagoga, sobre o qual abordaremos na sequência:

Pedagoga Ana Clara: olha Tício, não podemos dizer o que não aconteceu e você disse pra sua professora algo que eu não falei. Quero que se lembre o que aconteceu aqui [segue falando e listando as ações enumerando com os dedos]: eu te ofereci lanche, certo? pedi um pedaço de pão pra dar pra você, lembra? Você lanchou, certo?

Pedagoga Ana Clara: Você lembra Sara [perguntou para a psicóloga]? Eu apenas chamei o Tício, servi lanche pra ele? Lembra Sara?

Psicóloga Sara: Foi mesmo Ana Clara. Depois eu dei uma folha para o Tício e ele ficou desenhando até perto de 11 horas, quando falei pra ele voltar pra sala.

Professora Andressa: Bem, ok Ana Clara. Mas o que quero dizer é que o Tício está com esse comportamento choroso, desde que mudou de turma e veio pra minha sala. E agora, depois do recesso, intensificou o choro e disse que não consegue fazer nada. Não faz a atividade de casa.

Estudante Tício: Eu não sei fazer nada! [respondeu bem alto, chorando e de costas para as profissionais].

[...]

Pesquisadora: Ana Clara, o que você sentiu com a fala da professora?

Pedagoga Ana Clara: Pra ser sincera, a única coisa que ficou martelando na minha cabeça foi que ela disse uma coisa que eu não disse. Disse que eu falei pro Tício que ela estava errada e que eu concordei com ele. O quê? Eu nunca iria falar uma coisa que não é verdade, porque com a mentira você muda toda situação. O Tício falou mal de mim. Disse que eu menti!! O trabalho deve começar com essa questão do aluno mentir aí isso é um trabalho pra [sic] Sara. Eu não gostei. Não mesmo, imagina se os alunos saírem falando mal de mim por aí?

A situação da criança merecia atenção no sentido de saber o que poderia estar impactando seu processo de aprendizagem, mas Ana Clara parece ter modificado a demanda

da reunião, tentando argumentar sobre uma afirmação supostamente falsa que o aluno fez sobre ela. Desde então seguiu numa tentativa de comprovar seu ponto de vista, demonstrando atitudes de agir sempre de forma correta, temendo sobre o que as outras pessoas pudessem pensar sobre ela. Essa atitude de reserva da sua moralidade, também ficou evidenciada nos seus relatos de sua dinâmica familiar – “Não só meu pai, mas toda nossa família sempre foi uma família de fé, honesta. Mentiras, desrespeito nunca foram permitidos na nossa criação e isso é muito claro *pra [sic]* mim, e é o que sigo. Gosto das coisas certas, feitas com honestidade” (DC-Ana Clara) – nos possibilitou gerar um **indicador da sua autoexigência e da necessidade de comprovação moral**. Ana Clara trazia para a sua atuação os valores herdados de sua educação cristã de uma família tradicional evangélica. Por exemplo, em uma conversa com um estudante, ensinava:

Desculpa é quando você faz algo que não queria fazer; perdão é quando você pensa em fazer algo que é errado e mesmo assim você faz. Eu posso agredir minha colega não neh! Mas se eu fizer mesmo sabendo que não posso? Falo ‘desculpa’ ou ‘perdão’? Perdão, né *[sic]*. Mas aqui na escola vai valer o pedido de desculpa para qualquer situação, ok? O importante é que você agora aprendeu o que é perdão e Jesus sempre nos perdoa, lembra que já falamos disso (RO- Ana Clara).

Os indicadores apresentados até esse momento de construção interpretativa evidenciaram a família e a profissão como configurações subjetivas que se entrelaçavam fortemente nos possibilitando gerar a **hipótese** de que a atuação de Ana Clara no ambiente escolar **se expressava num modo de agir corretamente e de dar conta de tudo que lhe era solicitado, pois estava regida por valores morais e éticos, gerados no núcleo social familiar**.

Embora tenha realizado o trabalho como pedagoga itinerante em anos anteriores, no período de realização do campo de pesquisa, 2019/2020, Ana Clara havia conseguido lotação

fixa em uma escola apenas. Conforme ela mesma mencionou na entrevista: “Eu já estava acostumada com os colegas do SOE, com os professores, com a gestão e com o pessoal da secretaria daqui dessa escola, e foi aqui que a psicóloga anterior a Sara me ensinou sobre o trabalho da equipe, então foi aqui que fui construindo meu próprio espaço” (ES-Ana Clara). Ter conseguido lotação fixa na escola revela uma produção de sentidos subjetivos gerados pelo conforto e pela segurança que a qualidade dos vínculos relacionais já iniciados e consolidados com os professores e demais profissionais da escola, indicando certa **difficuldade de Ana Clara em adaptar-se às mudanças que uma nova realidade pudesse oferecer, por ter que reconstruir sua imagem profissional diante dos colegas**, como podemos ver na sequência.

Em sua trajetória profissional atuou com turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Relatou ser a sala de aula sua preferência de atuação na escola. Entretanto gostava de estar na Equipe Especializada pela flexibilidade de horário que o serviço oferecia, permitindo-lhe negociar seus turnos de trabalho, conciliar profissão e vida familiar e demonstrar aos colegas um desempenho que fosse reconhecido por eles: “Satisfação é saber que você está sendo considerada no seu trabalho, que as pessoas veem você trabalhando direitinho”. Isso realmente te faz ir *pra* [sic] casa com a sensação do dever cumprido! (DC-Ana Clara).

O desejo de seguir trabalhando e conquistar a aprovação dos colegas da escola era para Ana Clara motivação para aprender e fazer cursos: Frase 01- Eu quero saber “muito”; Frase 03- Eu gosto “de estudar”; Frase 04- Os estudos “ressignificam o que eu sei”; Frase 12- Quando ensino “me realizo”; Frase 21- compartilhar “conhecimento”; Frase 22- Preciso “aprender a aprender”; Frase 62- Na teoria “me qualifico com saberes valiosos”; Frase 63- Na prática “aplicabilidade versus teoria” (CF- Ana Clara). Evidenciamos a **significação do conhecimento na sua vida numa produção subjetiva onde ganha destaque um modo de**

ser reconhecida entre seus pares. Ana Clara gostava de se destacar entre os colegas, como comentou na entrevista: “Meu marido disse que eu deveria trabalhar sozinha [...] porque eu sei onde fica cada coisa aqui em casa, eu gosto de coordenar tudo”. Mas, em casa, fica mais fácil de controlar *neh [sic]*. (ES-Ana Clara). Na escola, embora tivesse um comportamento reservado, ela tinha uma estratégia para fazer valer sua opinião nas decisões. Um trecho da DC, a seguir, exemplifica essa construção:

No trabalho a gente tem que ser mais flexível. Mas eu faço assim: sempre penso em duas ou três sugestões para perguntar quais as pessoas escolhem e uma das escolhas sempre acaba sendo uma das minhas sugestões! [risos]. Aqui em casa, talvez eu seja mais eu mesma, mas no ambiente de trabalho eu sou mais ponderada. Porque em um contexto mais particular eu sou mais incisiva em minha opinião, como se eu quisesse que prevalecesse meu interesse, minha ideia. (ES-Ana Clara).

A pedagoga demonstrou necessidade de manter as rédeas das situações que vivenciava sob o seu controle e quando não conseguia gerenciar algo demonstrava uma produção de sentidos subjetivos de sofrimento: Frase 66- Sofro “por não solucionar tudo” (CF-Ana Clara). Os trechos mencionados na entrevista evidenciam uma tentativa de tornar-se mais flexível nas relações de trabalho, enquanto experienciava emocionalmente a necessidade de conter o comportamento controlador, dando visibilidade à contradição subjetiva que se expressava na profissão entre a busca da flexibilidade em detrimento do controle. A timidez foi algo referenciado por Ana Clara como parte de sua personalidade: “Sempre tive uma personalidade mais reservada”. Em momentos informais relatou situações de timidez com implicações no seu modo de agir. No período de formação, lembrou sobre suas produções subjetivas relacionadas ao “medo de perguntar quando tinha alguma dúvida” e à hesitação em participar das aulas, porque tinha “vergonha de falar algo errado” ou de perguntar algo e “não ser importante” (DC-Ana Clara). Seguem trechos de seu cotidiano de atuação permeados por

essa produção de sentidos subjetivos em que a expressão do medo e da insegurança é evidenciada:

Nós fomos numa sala [...] tava [*sic*] um barulho tão grande! [...] ventilador ligado, os alunos fazendo dobradura com palito, os meninos mexendo com cola, daí a pouco chegou o lanche. Foi muita coisa atropelada! [...] foi um dos pontos que a gente [se referindo à psicóloga Sara] levantou na nossa observação. A escola é barulhenta, o barulho da quadra, da vizinhança, já perturbou o ambiente da sala! Estava inviável pra qualquer um se concentrar e a professora trabalhando dobradura! [movimentou a cabeça negativamente, em tom de reprovação]. Mas a questão é: como falar com a professora? [...] vem aquela questão de lidar com o outro e ter jogo de cintura, de saber a forma adequada de falar [...] eu preciso me preparar bem para esse momento, porque meu modo de ser, é bem melhor como ouvinte, porque na hora de falar [olhar reticente] vem um frio na barriga! Imagina se a minha fala for uma crítica! (DC-Ana Clara)

Assim também se referiu ao modo como se sentia nas coordenações coletivas, quando ela ou a psicóloga Sara precisavam se posicionar com relação a algum assunto que pertencia à EEAA:

A gente tá lá [*sic*] na coletiva e aí[*sic*] vem questionamento sobre o nosso trabalho, daí eu fico pensando na minha cabeça: Fala Sara! E cada minuto que ela fica em silêncio para mim parece um tempão [...] sigo mentalizando [fechando os olhos e cruzando os dedos] positivamente: A Sara Vai falar! Porque sempre me vem aquele medo. Sabe aquele meu medo de falar neh [*sic*]. Eu só falo, quando percebo que não vai ter jeito mesmo, ou quando a Sara não fala, tenho muita vergonha, medo de não falar o que eu estou pensando, de falar errado [...] a Sara já sabe que é meu jeito, a

vejo olhando pra mim e imaginando que ela sempre sabe o que é que eu tô [sic] pensando [risos]” (ES-Ana Clara)

Evidenciamos um desejo de autopreservação, na tentativa de evitar erros, se expor, provocar discussões, gerar discordâncias etc. Se por um lado, sentia-se mais confortável nos atendimentos individualizados às famílias, aos alunos e à equipe gestora por ficar menos vulnerável ao erro, por outro lado, ao performar sua personagem sentia-se super à vontade para se expressar: “Ah! quando me transformo nela, eu me joga, totalmente sem filtro” (DC-Ana Clara).

No papel da personagem (que consistia numa caracterização vestida como uma senhora, que usava roupas coloridas e uma peruca com cabelos cacheados. Era extrovertida e aparecia na escolar para ensinar as crianças algumas regras de boa convivência). Ana Clara desenvolvia suas ações com maior qualidade, extroversão e desenvoltura: “sendo ela, posso brincar, errar, ficar livre” (DC-Ana Clara). Seu papel era representativo de maiores possibilidades de atuação, no sentido dela poder se expressar sem medo de errar, e vincular-se ao seu espaço relacional sem restrições à sua ação. Em outro trecho relatou:

Quando eu me transformo na minha personagem eu não tenho vergonha de falar nada, me expresso bem à vontade, é incrível. Eu sou muito tímida, falo pouco, só quando sou desafiada, ou vejo que a Sara não vai falar é que me posiciono, mas não é algo fácil. Como [personagem] eu não tenho medo de nada! (DC-Ana Clara).

No papel, a mobilização ao protagonismo era encorajada, sentindo-se isenta de julgamento moral e permitindo-lhe uma experiência de melhor desempenho no seu trabalho, indicando **como a expectativa dos outros era mobilizadora de sentidos subjetivos de sofrimento em relação ao que esperava de si mesma.**

O envolvimento de Ana Clara nas atividades não deve ser visto somente a partir dos elementos psicológicos dela, mas pelos processos de subjetivação que ocorriam

continuamente na relação dela com os outros. A pedagoga manifestava interesse em se destacar e ser reconhecida em sua atuação. Frase 30: Muitas vezes penso: “como posso melhorar” Frase 51: Farei o possível “para ser boa profissional” Frase 15: Meu maior desafio “é constante é ser útil” (CF- Ana Clara). A necessidade de destaque lhe gerava uma autoexigência em relação ao seu desempenho profissional: Frase 46: Sinto culpa “quando não posso ajudar”. E quanto à necessidade de corresponder ao que esperavam do trabalho dela: Frase 40: esperam que eu “resolva sempre”; Frase 28: Meu local de trabalho “desafiador”; Frase 16: Chegar à escola “trabalho e trabalho; agitação” (CF- Ana Clara). Diante disso, o seu interesse em estar sempre estudando e se atualizando em formações na área de Educação:

Você sabe que nós, da área de Educação, precisamos estar sempre atualizadas. Eu estou sempre lendo, fazendo pesquisas na internet sobre os assuntos que interessam ao serviço da equipe, como o próprio nome do serviço já diz: especializado! Então nós precisamos atuar como especialistas na nossa área e a escola cobra isso! (DC- Ana Clara).

Esse relato evidencia uma produção subjetiva orientada pelo desejo de fazer o melhor, evidenciando seu perfeccionismo. Ana Clara era reconhecida pela equipe gestora, pelos colegas de trabalho e pelos pais de alunos em virtude de seu trabalho pedagógico organizado e do repasse de orientações detalhadas, atualizadas e claras sobre as demandas da equipe de apoio, com empenho e compromisso que realizava.

Assim, ficou evidenciado em um dos relatos, dentre outros, expressos por uma integrante da equipe gestora, dizendo que a equipe “funcionava direitinho”. Destacou a dificuldade que a itinerância trazia para a continuidade das ações da psicóloga, mas que Ana Clara fazia boa parte do trabalho com os alunos da EEAA e ainda a convocava “para decidir junto com a direção as questões da escola” (conversa informal com uma das integrantes da equipe gestora). Em ressonância ao reconhecimento da equipe gestora, Ana Clara assumia a

obrigação de estar sempre disponível para atender as demandas da escola, com um olhar sensível às crianças que apresentavam dificuldades e que eram encaminhadas para avaliação médica, conforme evidenciamos no relato a seguir:

O mais triste e que eu vejo aqui é que quando os estudantes vão para os especialistas da saúde e voltam com laudo, tomando Ritalina. Porque o médico pega só o contexto que lhe apresentam. Faz o papel dele é claro. [...] os professores esperam o laudo, porque a gente sabe que esse laudo vai justificar e amenizar a dificuldade e a frustração do professor no seu próprio trabalho. E nós da equipe? o que fazemos? Aí fica a responsabilidade enorme que devemos assumir, pois temos que mostrar o que o aluno é capaz de fazer, porque o diagnóstico só reforça o que ele não consegue e aí fica uma cobrança grande pra [...] gente e a gente tem que assumir não importa a que custo, porque não podemos deixar esses estudantes excluídos (ES-Ana Clara).

O reconhecimento da equipe gestora pelo trabalho de Ana Clara era evidente. Em determinado momento da pesquisa, Ana Clara chegou a receber sugestões das orientadoras educacionais, ainda que em tom de brincadeira, para que ela se candidatasse ao cargo de diretora – “Ana Clara, você deveria montar uma chapa para concorrer às eleições, você tem perfil, o pessoal gosta de seu trabalho, você se organiza direitinho” (DB- membro integrante da equipe gestora) – mas ela recusou alegando que preferia atuar na equipe e que não poderia dedicar-se ao trabalho na condição de diretora com todo compromisso que o cargo requer, expressando seu compromisso e dedicação com o seu trabalho, e que iria entrar em choque com as demandas familiares dela. “Nem pensar! Eu não dou conta gente, como é que vou conseguir me organizar com as questões da escola e acompanhar minha casa? [referindo-se às necessidades familiares] Não gosto de fazer nada malfeito” (DC- Ana Clara).

Com os novos indicadores produzidos, elaboramos a **hipótese de que a configuração subjetiva da profissão da pedagoga Ana Clara estava constituída pela necessidade de**

manter o controle das ações e relações pedagógicas como forma de manter o próprio equilíbrio emocional e o padrão normativo e moral de funcionamento do seu trabalho.

Evidenciamos que a pedagoga evitava situações que pudessem gerar algum tipo de conflito, bem como situações onde não pudesse ter assegurada a possibilidade de controle total do trabalho ou de ser feito à perfeição.

Assim os sentidos subjetivos de outras configurações seguiam sendo expressos na profissão, percebidos pela forma como Ana Clara pautava sua argumentação no caráter religioso. Reconhecemos aqui o valor heurístico da configuração subjetiva pela possibilidade de organizarmos núcleos de sentidos subjetivos produzidos em diferentes contextos. Esse entendimento é valioso para reconhecermos, que as experiências vividas por Ana Clara, em suas ações e relações pedagógicas, mobilizavam produções subjetivas compartilhadas na configuração subjetiva da religião, oriunda de outros espaços de sua vida.

Ao longo da construção interpretativa sobre a configuração subjetiva da profissão de Ana Clara percebemos suas ações e relações orientadas por valores morais e éticos, oriundos da configuração subjetiva familiar que encontravam eco no ambiente escolar em um modo de atuar corretamente e demonstrando ser capaz de dar conta de tudo que lhe era solicitado. Para corresponder a essa performance evidenciava a necessidade de manter sob seu controle as ações e relações pedagógicas como forma de assegurar o próprio equilíbrio emocional, norteado pelo padrão normativo e moral, oriundo das configurações familiares e religiosas que se expressavam no funcionamento e operacionalização do seu trabalho.

O serviço da EEAA configurado na subjetividade social da Escola Amarela

Por meio do estudo da subjetividade social podemos compreender processos particulares que constituem os espaços sociais, pois correspondem aos significados e sentidos subjetivos gerados nas experiências vividas pelos seus integrantes e que podem impactar na

constituição dos fenômenos ocorridos nessa realidade. Nesse sentido, uma escola possui um universo subjetivo social que se integra ao universo subjetivo individual das pessoas que constituem esse espaço. Conforme dito anteriormente, partimos da compreensão de que as ações e relações da EEAA no contexto da Escola Amarela se constituem e, também, são constituídas pelo modo como as pessoas, individual e coletivamente, seguem vivenciando os valores, crenças, ritos, práticas, com seus consensos e contradições, e na forma dinâmica como os subjetivam no cotidiano escolar.

Embora nosso objetivo central seja o de compreender a configuração subjetiva da relação das participantes, por termos a convicção de que é um processo que se configura no contexto social de atuação profissional, defendemos que estas devem ser consideradas numa dinâmica mais ampla, uma vez que as atividades desenvolvidas não são alheias aos códigos sociais, explícitos e implícitos, podendo ser transformada pela ação crítica e diferenciada dos profissionais que integram a escola. Essa compreensão pode contribuir, futuramente, para conjecturar possíveis mudanças contextuais a partir das produções subjetivas das pessoas e suas relações profissionais, uma vez que a qualidade relacional pode impulsionar rupturas de padrões socialmente estabelecidos numa coletividade.

Os padrões normativos coletivos que são assumidos pelas pessoas e que integram a subjetividade social da escola não se limitam ao que acontece internamente à própria escola, mas podem “expressar efeitos colaterais e expressões dominantes de outros discursos e práticas sociais que, aparentemente distantes do dia-a-dia escolar, estarão presentes em formas de sentidos subjetivos nas configurações subjetivas sociais das diferentes atividades e eventos escolares” (Mitjans Martínez & González Rey, 2017, p. 54). Com base nisso, evidenciamos que na atuação da EEAA se manifestaram alguns conteúdos que integravam a subjetividade social da escola, elementos oriundos de outras realidades sociais que foram se amalgamando às produções subjetivas individuais de Sara e Ana Clara e se expressaram nas

relações que aconteciam cotidianamente. As ações delas não estiveram limitadas ao campo pessoal de cada uma como algo isolado, mas alinharam-se à expectativa do coletivo da escola numa relação que geradora de uma produção subjetiva de conforto para atuarem naquele contexto.

Nessa perspectiva, a subjetividade social da escola Amarela em seu caráter complexo, estava nutrida por elementos de sentido procedentes de outros espaços sociais que se articulavam e se expressavam tanto em relação à compreensão dos processos de aprendizagem como relativa às expectativas de atuação tradicional da equipe que seguiam ganhando força nas ações de Sara e Ana Clara. Ao estudar a subjetividade social da escola, é preciso considerar os múltiplos espaços sociais que a integram, constituindo a configuração de sua organização social, e compreender a dinamicidade das produções sociais considerando suas dimensões histórica, cultural, social e as implicações das pessoas que as constituem.

Ao chegarmos à escola, no segundo semestre letivo de 2019, as profissionais se dedicavam à construção de Relatórios de Estudo de Caso para a estratégia de matrícula, visando contemplar a enturmação¹⁹ das crianças com necessidades especiais. Nessa atividade planeja-se tanto a enturmação diferenciada para o ano subsequente, como os recursos metodológicos e estratégicos para o atendimento do aluno (Portaria n° 407, 2019 - GDF). Os estudos de caso são uma ferramenta institucional, utilizada na Secretaria de Educação do Distrito Federal, que correspondem a uma reunião da qual participam os diferentes membros da equipe escolar e coordenadores regionais das equipes de apoio, para discutirem sobre o caso de estudantes com deficiência ou outra necessidade educacional especial, e aqueles que demandam atendimento educacional diferenciado, Isso acontece para que sejam garantidas as

¹⁹ É uma ação de grande importância no aprendizado dos alunos, pois envolve agrupar os estudantes em uma mesma turma, atendendo aos critérios de redução do número de alunos por turma caso algum estudante com necessidades especiais seja matriculado na classe.

adequações e os procedimentos que se fizerem necessários às especificidades de cada estudante.

Evidenciamos uma exigência externa à escola, tensionadora de Ana Clara e Sara, desdobrando-se num estado de pressão que era reforçado pelas produções subjetivas individuais das duas do medo de errar: “[...] eu adoço se não consigo entregar os relatórios, sabe quando você tem aquela sensação que não conseguiu? É assim que me sinto”. (ES-Ana Clara). De igual modo, a psicóloga Sara demonstrava certo tensionamento em relação aos prazos, mas com uma produção subjetiva de descrédito frente às exigências do sistema de ensino que, não necessariamente garantiriam os direitos dos estudantes PcD²⁰, conforme expressou: “Tenho dó é da Ana que fica assim nervosa, numa tensão que só a gente conhece! A gente se apressa, se dedica para recomendar o melhor para o aluno. Chega lá na reunião da estratégia de matrícula e recebe uma negativa da regional. Eu continuo me dedicando aos estudos de caso, mas com menos energia”. (Entrevista-Sara).

As demandas da Secretaria de Educação eram geradoras de tensão nas profissionais que se viam pressionadas e frustradas pelas exigências da rede de ensino no trabalho da EEAA e, também pela (im)possibilidade de atender os encaminhamentos para os estudantes elaborados com tanto empenho. Era frequente a demanda da gestão e dos professores por atendimento e avaliação de alunos, evidenciado na pressa dos professores em encaminhar alunos para avaliação e também na compreensão da gestão da escola sobre esse assunto, como podemos ver no comentário de integrante da equipe gestora numa conversa com os professores:

[...]a gente tem atraso da EEAA na avaliação [...] a gente tem uma psicóloga que atende 3 escolas. [...] correria de escola é assim mesmo [...] podem esperar que as

²⁰ Pessoa com deficiência.

meninas [se referindo à Ana Clara e Sara] vão avaliar e seguir direitinho nosso prazo lá na regional!’ (DB- integrante da gestão).

A pressão ao serviço pela celeridade no fluxo das avaliações indicava a **EEAA como responsável pelo ‘ajustamento’ dos alunos ao processo educativo**. Embora soubessem e reconhecessem o valor da avaliação dos alunos a partir do contexto relacional, a equipe assumia a pressão imposta pela gestão da Escola Amarela se dispondo a realizar tudo que lhes era solicitado:

Gostaria - “de atender melhor as três escolas” (CF- Sara)

Se eu pudesse - atenderia todas as demandas das escolas (CF- Sara)

Tem hora que a gente precisa se virar em mil aqui na escola se a gente quiser dar conta de tudo. Mas a Sara e eu, a gente vai se apoiando e, principalmente, eu me consolando [risos], que não podemos engolir tudo que vão jogando [*sic*] na gente. (DC-Ana Clara).

A EEAA seguia num funcionamento técnico, executando ações da escola, embora houvesse tentativas de ruptura desse perfil de obediência, com algumas propostas de formação para o grupo de professores nas coordenações coletivas, mas que não alcançaram esse objetivo. Sara e Ana Clara se dispuseram a trabalhar na formação para atualizar e colocar em prática temas e discussões atualizadas com os docentes.

As coordenações coletivas que costumavam funcionar para o repasse de informes, passou a seguir outra proposta, que foi elaborada em conjunto com a gestão e os serviços de apoio, em que foram selecionados profissionais externos à escola para apresentarem palestras nas reuniões coletivas do grupo escolar. Sara e Ana Clara evidenciavam a forma como iam se alinhando ao desenvolvimento das propostas da direção da escola para ocupar o tempo da reunião coletiva.

Nós [se referindo à EEAA], junto com as meninas do SOE, convidamos profissionais para virem aqui na escola nos apoiar com palestras na coordenação coletiva, a gente já deixou tudo organizado e acordado com a direção. E já na semana que vem teremos aqui uma palestra motivacional. O tema é ‘Sou educador, faço a diferença’. Vai ser com a professora Ivana que é diretora de um Instituto conveniado com a SEEDF, Ela é muito boa! A direção já está ciente desse nosso trabalho, mas não duvide que os professores vão reclamar, porque querem a formação, mas vão dizer que estamos ocupando muito o tempo deles, eu mesma já ouvi cochichos sobre isso [colocou a mão sobre a boca em tom de segredo] (DC- Sara).

Teria sido uma oportunidade de protagonismo da EEAA, se tivessem buscado problematizar o número de crianças encaminhadas para avaliação psicopedagógica, enriquecendo o debate com outros profissionais que tinham sido convidados, mas a participação de palestrantes externos findou sendo cansativa e repetitiva, especialmente, por ter sido adicionada às demandas burocráticas que os professores costumavam cumprir.

Fizemos nossa parte, auxiliando e organizando o planejamento pedagógico da escola e com uma proposta boa que vai ajudar a atualizar a formação. [...] Nós já fizemos uma lista com todos os convidados externos, para participarem como palestrantes, nas coordenações coletivas, que é uma oportunidade única. Já fizemos contato com todos. Já tá [sic] tudo certinho até o final do ano. As meninas do SOE já apresentaram essa lista lá na direção. Mas você já percebe pequenas reclamações dos próprios professores que concordaram com essas palestras. (DC-Ana Clara).

Evidenciamos o compromisso de Sara e Ana Clara na organização – “a gente já deixou tudo organizado” / “Já tá [sic] tudo certinho até o final do ano” – e o modo como assumiram a responsabilidade. Conforme já afirmamos, a CPC prevê momentos de estudos e atualizações pedagógicas e percebemos essa intencionalidade na proposta da Escola Amarela.

No entanto, também registramos a dificuldade em promover um equilíbrio entre as ações pedagógicas e as ações burocráticas, sendo que as últimas assumiam dominância e interferiam nos processos comunicativos e nas próprias relações interpessoais.

Observamos a CPC dominada por demandas de preenchimento de relatórios e de diários de classe, que são exigências burocráticas e com prazos determinados por instâncias externas à escola (Diretoria de Ensino, Secretaria de Educação). Em pesquisa anterior (Silva, 2013), já havia registrado esse cenário burocrático ocupando o tempo dos profissionais e impedindo-lhes de se dedicar efetivamente à participação na reunião coletiva, pois precisavam dividir o tempo entre o preenchimento de formulários e os temas em discussão nas palestras.

Como reflete Rezende (2018, p. 160), algumas situações vivenciadas no contexto escolar estão tornando “o trabalho docente cada vez mais similar, em termos estruturais, aos trabalhos fabris e administrativos” gerando sentidos subjetivos, possivelmente, de desistência na medida em que produz nos professores um sentimento de dever cumprido a partir da entrega de relatórios e desenvolvimento de conteúdos sequenciais. Enquanto aconteciam as falas dos palestrantes convidados para as dinâmicas coletivas da Escola Amarela, eles iam se dividindo entre a atenção ao tema e o preenchimento das demandas administrativas, que, segundo os professores, lhes impediam de se dedicar com qualidade à discussão que estava sendo apresentada. Ana Clara e Sara expressam uma produção de sentidos subjetivos de descontentamento: “os professores ainda vão reclamar, porque querem a formação, mas vão dizer que estamos ocupando muito o tempo deles, eu mesma já ouvi cochichos sobre isso” (DC- Sara).

A equipe, ao mesmo tempo em que produzia sentimentos de alegria pelo cumprimento do serviço, reconhecia ser contrário ao que realmente representava a proposta de trabalho da EEAA em relação à formação de professores, pois um processo que poderia

ser dialógico e reflexivo ficou reduzido à ação protocolar com agendamento de palestras. Os professores queriam a formação, mas expressaram insatisfação com as palestras, pois estavam na expectativa de dinâmicas diferenciadas nas coletivas, que não foram metodologicamente construídas com o grupo.

Fazemos nosso trabalho com muita dedicação, mas aí temos colegas que passam pela coletiva só de corpo presente, porque é tanta coisa para resolver, que se você for perguntar para alguma colega qual o foi tema trabalhado, ela não vai nem saber [...] mas aí a gente entende, a gente já sabe, porque essa é a vida de professor, aquela correria! [levantando sobrancelhas] [...] não é fácil! (DC-Ana Clara).

A gente, como equipe, tá [sic] sempre buscando oportunidade para trabalhar a formação de professores, trazendo convidados. Mas a gente sabe que tem dessas questões, que são próprias do dia a dia corrido, a gente segue correndo também [risos], tentando dar umas pinceladas em alguns temas importantes [...] vai ser mais um protocolo, é triste isso! e funciona assim não é de hoje! (DC-Sara).

Ao mesmo tempo em que elas fazem críticas à forma como os professores participam das palestras, cumprindo com suas obrigações, acabam se inserindo nessa dinâmica, **indicando que o bom trabalho é aquele que corresponde ao cumprimento de ordem institucional**, que embora não seja algo específico da configuração subjetiva social da EEAA, se expressa também em relação à mesma. A proposição de atividades com prazos estipulados, que tensionam as ações pedagógicas, produz implicações no trabalho de todos os grupos da escola, inclusive a EEAA.

A EEAA, mesmo tendo consciência de que os professores não estavam interagindo, tinha a sensação do dever cumprido em relação ao objetivo de formação de professores que constava no plano de ação elaborado e enviado à coordenação do serviço externa à escola. Assim, as demandas burocráticas impostas ao trabalho do professor reverberam sobre o

trabalho da EEAA. Aspecto que pode estar levando esses dois grupos a não entenderem mais o porquê de estarem fazendo o que fazem, seguindo sem questionar uma estrutura que vem se mantendo por anos, **indicando uma produção subjetiva em que predomina a dimensão instrumental voltada para a adaptação e à aceitação passiva às demandas institucionais de instâncias superiores.**

Sobre essas demandas institucionais aos professores e que envolvem prazos de entrega, estão os relatórios escolares dos estudantes, os quais destacamos aqui pela possibilidade que oferecem na identificação das dificuldades de aprendizagem e porque se constituem importantes para o planejamento da EEAA, como fonte de consulta sobre a trajetória escolar do estudante para serem delineadas as ações interventivas do atendimento individualizado dos estudantes.

Ana Clara e Sara se referiram às informações repetitivas em alguns relatórios, que seguiam sendo cópias de modelos de textos já feitos que ganhavam *status* no grupo de professores. Elas reconheciam o valor desse registro bem como das possibilidades de contribuição para o trabalho pedagógico realizado, mas argumentavam ser essa necessidade dos professores copiarem os relatórios resultado da sobrecarga diária de materiais que tinham para corrigir, gerando impacto na qualidade do registro: “mas aí a gente entende, a gente já sabe, porque essa é vida de professor, aquela correria! [levantando sobrancelhas] [...] não é fácil!” (DC-Ana Clara).

Sara e Ana Clara abordavam o assunto dos relatórios desde as primeiras reuniões do ano letivo: “A gente sempre frisa, não é Sara? [questionou a psicóloga numa atitude de confirmação do que dizia] logo na semana pedagógica a gente fala para os professores: gente! relatório vai mostrar o desenvolvimento das crianças! Vamos tentar fazer direitinho, porque isso vai ajudar vocês no próprio planejamento” (DC- Ana Clara) A psicóloga confirmou a fala de Ana Clara e ainda acrescentou sua contribuição sobre o que recomendava aos

professores, **indicando relativa conviência com práticas inadequadas que vinham se repetindo no cotidiano da escola, na manutenção do ordenamento das funções individuais.**

A gente informa aos professores que o que *tá* [sic] lá na pasta do aluno pode ajudar muito no trabalho deles. A gente frisa sempre que é importante se dedicarem na escrita dos documentos que vão *pro* [sic] dossiê dos estudantes. Mas na verdade, na verdade Francisca: Sabe aquela situação que já é ali na escola e continua sempre e que fica difícil de resolver? (DC- Sara).

Ao questionar Sara e Ana Clara sobre o porquê delas não intervirem nas contradições entre o que realmente acontecia na escola e o que era previsto como ação interventiva da EEAA elas evidenciaram ser necessário muita sutileza nas falas em relação ao grupo de professores.

Você não sabe como é difícil no dia a dia da escola. Bem, você até sabe um pouco, porque você via as confusões nas reuniões da Equipe quando você era coordenadora (risos), mas aqui na escola os professores se queixam que a EEAA não tem tanto serviço como elas que enfrentam a sala de aula. (DC- Sara).

Quando o profissional se reconhece na atividade coletiva, sua ação é dotada de sentido para o grupo e, dessa forma, contribui para que cada um desempenhe seu trabalho com mais satisfação, além de evitar o sentimento de sobrecarga, aspecto que não identificamos no relato de Ana Clara.

Se a gente não tiver muita, mas muita sutileza, porque desculpa falar, mas nós professores somos melindrosos sim. A gente não gosta muita que fiquem mexendo no nosso trabalho. Aí a gente vai devagar com os nossos colegas. Tem coisa que é melhor não mexer para manter as relações. E depois disso, aí sim você conseguir uma intervenção mais adequada para o estudante que é o nosso objetivo (DC- Ana Clara).

Voltando à produção do relatório, Sara expressou, conforme segue:

Fazer o relatório é uma atividade que leva tempo. Imagina você escrever do pedagógico de cada criança, ir reunindo todo o acompanhamento que é feito sobre cada criança, sobre os avanços e as dificuldades dela. Igual quando a gente precisa encaminhar um relatório para um especialista, porque eles sempre pedem. Então nós já encaminhamos tudo para o médico. Daí, segue junto com o nosso relatório um outro que é feito pela professora para que o médico não venha solicitar depois e atrasar na avaliação da criança. Aí a gente pede *pra* [sic] professora falar das questões pedagógicas de determinado aluno. Se ela já tiver visto o relatório da equipe, é certo, ela copia! Copia mesmo! Por isso a gente sempre mostra o nosso relatório depois que a professora já nos encaminhou o dela (DC- Ana Clara).

Há uma confirmação da fragilidade que os professores demonstravam com relação à escrita do relatório e é algo que merece atenção, porque toca à própria formação profissional, mas também indicava a **supremacia do saber científico no registro de informações que a equipe realizava a despeito da percepção do professor no trabalho direto com o estudante**. Ao chegar um relatório médico na secretaria escolar, de imediato era encaminhado à equipe de apoio para providenciar suportes necessários. ‘Na hora que chega um relatório, a gente já repassa pra equipe’ (DB- integrante da equipe gestora). A diretora da escola, ao receber uma documentação da área da saúde, assim expressou: ‘Isso é pra equipe’. E a equipe, prontamente, parava o que estava fazendo e se dispunha a realizar o estudo de caso: “todo relatório que chega, nós já fazemos de imediato o estudo de caso” (Conversa informal- Ana Clara) colocando a EEAA como responsável pela materialização dos processos de inclusão escolar. Outro aspecto também evidenciado foi a resignificação de diagnósticos junto à equipe escolar:

Porque o médico pega só um contexto que apresentam pra ele. Faz o papel dele. Eu acho que os professores esperam o laudo, porque o laudo vai justificar e amenizar a dificuldade no trabalho. E nós da equipe? O que fazemos? Aí fica uma responsabilidade enorme que devemos assumir, pois temos que mostrar o que o aluno é capaz de fazer, porque o diagnóstico só reforça o que ele não consegue. E aí fica uma cobrança grande *pra [sic]* gente. E a gente tem que assumir! Porque não podemos deixar esses estudantes excluídos. (ES- Ana Clara)

Ana Clara, comentando sobre o cotidiano dos professores, reconhece não ser fácil o trabalho e a sobrecarga no dia a dia escolar. O trabalho docente não se restringe ao universo da sala de aula, porque está presente em vários espaços dentro e fora da escola. O horário de recreio, por exemplo, não significa pausa para o professor, pois supervisiona as crianças enquanto brincam naquele momento. Ou seja, “o trabalho se desenvolve todo o tempo sem contar os trabalhos de correção e de preparo de material que o professor leva para fazer em casa” (Ana Clara - DC).

De fato, o espaço-tempo da escola pode não ser suficiente para atender toda demanda exigida, mas, na Escola Amarela, havia uma manutenção dos modelos que permaneciam na realidade com implicações no processo de aprendizagem dos alunos, **indicando práticas protocolares, desprovidas de reflexão**. No entanto entendemos não ser algo fácil para que as profissionais da equipe pudessem enfrentar, porque era uma ‘questão pacífica’ entre docentes e gestores. Os indicadores gerados até esse momento nos dão suporte para construção da **hipótese de que a EEAA se subordinava às práticas tradicionais da escola, firmadas numa racionalidade técnica, cujas ações se produziam esvaziadas de reflexão crítica e tensionamento institucional, mantendo ideais de uma educação conservadora, atravessada por uma política excludente**.

Sobre o atendimento dos estudantes encaminhados para equipe especializada de apoio à aprendizagem, percebemos que o fato da pedagoga estar fixa na escola lhe favorecia maior frequência no diálogo com as professoras, demonstrando preocupação em acompanhar o andamento das intervenções sugeridas para o atendimento individualizado. Além disso, não havia expectativas historicamente construídas sobre as respostas que a pedagoga deveria dar aos professores, algo que acontecia com a psicóloga, sobre a qual o modo como a psicologia foi entrando e sendo consolidada foi atribuindo ao psicólogo uma responsabilidade por resolver os problemas escolares. Sobre isso podemos conjecturar os sentidos subjetivos de medo e insegurança expressos na forma como Sara pouco se comunicava, possivelmente temendo não atender o que esperavam dela em suas respostas e, por esse motivo, optava por manter-se calada como um modo de se preservar de críticas.

Algo que a equipe expressou ao longo das conversas informais foi a crença dos professores de ser o insucesso escolar decorrente das dificuldades de aprendizagem (DA), mas, essa crença, de certa forma, servia como justificativa para falta de engajamento de alguns docentes nas ações interventivas da EEAA, dando visibilidade ao modo como a compreensão sobre as dificuldades de aprendizagem estava organizada na Subjetividade social da escola Amarela **indicando a responsabilização dos estudantes pelos seus problemas de aprendizagem, assim como a compreensão de que cabia à equipe resolver a situação atendendo individualmente cada estudante**, desresponsabilizando os professores ou a gestão de trabalhar em parceria com EEAA.

O diálogo entre Ana Clara e Sara era constante. Conversavam entre si de uma maneira mais reservada e quando questionadas, sinalizavam uma para outra em atitude de demonstrarem acordo ou desacordo com determinada pergunta. Essa interação lhes favorecia, porque não estavam juntas todos os dias na escola, mas nos dias em que se encontravam,

demonstravam sincronia em suas falas e relações. Era algo relevante para o desenvolvimento de suas atividades.

Ana Clara e Sara reconheciam a importância de atuar com os vários segmentos escolares e, inclusive os propostos pela OP: Escola, Família e estudante para intervir nas dificuldades escolares, conforme expressou Sara, dizendo: “Nós entendemos que o estudante é da escola, por isso entendemos que o professor, a coordenação, a direção, a equipe especializada e a família todos devem estar envolvidos. A intervenção nesse trabalho com as dificuldades de aprendizagem é, ou deveria ser conjunto e participativo” (DC- Sara).

Ambas se preocupavam em ouvir as professoras sobre os estudantes encaminhados para avaliação e também tinham essa atenção em ouvir as famílias. Embora procurassem fortalecer o contato com essas instâncias, a interação na discussão de estratégias conjuntas para elaborar propostas interventivas ainda era pequena, pois outras demandas iam acontecendo e a própria espera pelo dia em que a psicóloga Sara estaria na escola para dar continuidade aos encontros que deveriam ser em conjunto era um dificultador das ações. Dessa maneira, os *feedbacks* com os professores aconteciam com maior frequência pelo fato de Ana Clara estar todos os dias na escola. No entanto, com as famílias, aconteciam quando procuravam o serviço ou se o serviço necessitasse obter alguma outra informação, solicitar alguma avaliação médica e esse encontro com a família acontecia nos dias em que Ana Clara e Sara estavam em dupla.

Apesar de o trabalho de Ana Clara e Sara buscar se aproximar de uma dinâmica processual, ainda observamos compreensões que colocavam a família como entrave no processo de superação das dificuldades dos estudantes como podemos ver na sequência de episódios, a seguir:

Olha professora “A”, pode ficar tranquila. Vou agendar com a mãe dele [referindo-se ao aluno encaminhado para a equipe de apoio] e vou ver toda essa situação da família e para saber o motivo das dificuldades dele aqui na escola” (RO- Ana Clara).

Nós vamos dar um tempo no encaminhamento desse aluno ao neurologista. Claro que acreditando que a família dele vai poder ajudá-lo (RO- Ana Clara).

O papel da escola é ensinar, mas se a família não apoia fica difícil, aí a escola acaba sendo mãe, pai e coitado do professor, [risos] (RO- Orientadora Educacional)

“Imagina, a criança perdeu o pai, ela vai *pra* [sic] casa da avó paterna e essa avó rememora a morte do pai. O que essa avó quer? Que essa criança chore, neh! [sic].

Lógico que a mãe e a avó materna não gostam dessa atitude! Aí, nesse caso, é a família que atrapalha a vida da criança. Não adianta repassar o conteúdo todo com ele, porque não vai adiantar nada” (RO- Professora “A”).

Como não há garantia de que as ações sugeridas pela EEAA sejam efetivamente executadas no ambiente familiar e de que a família se torne copartícipe, o processo interventivo acaba ficando prejudicado, limitado e, talvez, nem ocorre como deveria. Isso possivelmente tenha sido um fator que contribuiu para que Ana Clara e Sara investissem mais em ações de atendimento ao estudante e ao professor, que à família. (A gente até conversa com as famílias, mas a gente não vai monitorar se estão seguindo as orientações DC- Ana Clara).

Talvez a gente possa até elaborar algo com as famílias, e isso seria superimportante para trabalharmos juntos mesmo, mas o nosso tempo é tão curto. Mas é final de ano [final de 2019], os pais se preocupam mais em saber o resultado, se os filhos foram aprovados ou não. A gente pode pensar em algo para uma reunião coletiva com os pais sobre a apresentação do nosso serviço. (RO- Sara).

Percebemos intencionalidade das profissionais da EEAA em buscar a participação dos pais no processo de avaliação/intervenção. Contudo, percebemos uma ação muito mais próxima a um comunicado sobre o encaminhamento do estudante ao serviço e sobre possíveis ações do serviço. Não observamos um processo de intervenção com abertura de discussão com os pais. Conforme destacamos, os contatos e as ações com a família foram pontuais, por exemplo: para levantar informações, realizar encaminhamento a médicos com fins de complementação diagnóstica e principalmente, com foco na devolutiva das ações realizadas.

A participação da família em um trabalho dialógico, conforme prevê a atuação institucional proposta pela OP ainda se mostrou iniciante na EEAA da Escola Amarela. Os responsáveis ainda estavam como coadjuvantes desse processo, **indicando a família ainda vista como uma dos responsáveis pelo fracasso escolar**, tal como defendeu Patto (1994) ao tratar da teoria da carência ambiental e cultural como causadora desse fenômeno.

A importância da parceria família/escola é um tema reconhecido e referenciado na literatura educativa, pois são instituições responsáveis por educar e cada uma deve assumir sua função em particular, ou seja, os pais, ao acompanharem seus filhos na escola, não vão decidir a organização do pedagógico e os professores ao dialogarem com os pais sobre as situações de aprendizagem não lhes repassarão essa função. A proposta entre escola e família deve estar voltada para promover uma educação de qualidade. Ao mesmo tempo em que pontuamos esse momento participativo da família no processo interventivo junto a EEAA também refletimos sobre como poderia ser estruturada essa participação, se caberia aos gestores, ou a EEAA fomentar esses momentos.

Entendemos que a ação escolar deve ser participativa, colaborativa e que todos os atores escolares devem estar imbuídos nesse processo de atendimento coletivo. Entretanto, observamos que a maneira como cobravam ações por parte da EEAA, **indicava que os pais e próprios professores estavam orientados por concepções tradicionais de ensino e**

aprendizagem que influenciavam nas expectativas geradas sobre os resultados do trabalho da equipe. Sobre isso destacamos o registro de uma fala de uma professora do 3º ano, conversando com a pedagoga Ana Clara: “A gente encaminha a criança para vocês e até esquece que vocês estão avaliando, porque demora tanto o retorno e a gente só vê o aluno mais longe da aprovação. Quando vem o resultado, já não tem mais tempo de trabalhar com o aluno” (DB- professora do 3º ano).

Soma-se a isso, a intervenção realizada pela Orientadora Educacional, dizendo a uma professora que quando estivesse muito difícil trabalhar determinada atividade com algum estudante poderia encaminhá-lo à sala do SOE, e o aluno seria ‘*cochado*’ [sic.] a realizar a tarefa. Em outros momentos também presenciamos comentários entre professores que implicitamente revelavam a concepção de aprendizagem assumida, que seguia sendo uma representação parcial do processo de aprender, separando “seus recursos intelectuais de seus recursos subjetivos. Trata-se de uma produção subjetiva que costuma dominar os espaços escolares, que entende de forma fragmentada os processos educativos, seguindo a tradicional dicotomia entre emoções e operações intelectuais. Exatamente com base nessa dicotomia é que são construídas as justificativas que caracterizam os distúrbios pessoais como geradores das dificuldades de aprendizagem” (Mitjans Martínez & González Rey, 2017).

A partir desse esclarecimento dos autores considera-se pouco profícua a ideia da orientadora educacional em ajudar na aprendizagem do estudante, retirando-o de sala para fazer cobrança do dever, pois não se trata de repetir conteúdos ou exigir que as crianças aprendam. Mas isso costumava ocorrer na escola, era comum ver os professores e outros profissionais de apoio que, num afã de assegurar a aprendizagem dos alunos, se dedicando a elaborar exercícios de fixação. Como afirmaram González Rey e Mitjans Martínez (2017b) a aprendizagem está para além da simples repetição ou assimilação dos conteúdos formais,

porque necessita da produção subjetiva do estudante que se dá frente às vivências sociorelacionais na escola.

É exatamente esse modo de conceber a aprendizagem que fortalece a ideia dos alunos problemáticos quando, neles mesmos, se justificam os motivos de não aprenderem ou serem limitados (Chagas & Pedroza, 2013; Chaves & Rossato, 2019; Pasqualini et al, 2013). Presenciamos algumas falas da gestão da Escola Amarela, quando demandava aos professores que convocassem as famílias, para que “tomassem as providências necessárias sobre os atendimentos de saúde para ajudar na aprendizagem dos filhos” (RO membro da gestão escolar). Estas informações reafirmam conteúdos anteriores indicando **a crença de ser os problemas de aprendizagem oriundos de causas externas à escola** sobre as quais o professor não se sente capaz de atuar contribuindo para não se engajarem as propostas da EEAA.

Com efeito, **atribuir à saúde a responsabilidade por encontrar uma solução rápida para um problema que se expressa no ambiente escolar** se constituiu em outro indicador que integrou a produção subjetiva da Escola Amarela e que também se encontra difundido na mídia, em múltiplas decisões políticas e nas instituições escolares, patologizando a vida. Interessante notar que em momentos de conversas com Sara e Ana Clara sobre a semana prevista no calendário escolar para tratar sobre a medicalização nas escolas, elas se posicionaram bastantes engajadas na causa e contrárias aos encaminhamentos dos alunos ao serviço médico, mas, ainda que não intencionalmente, e mesmo que declaradamente contrárias à medicalização, se mobilizavam para não “retardar esse processo”, apoiando essa prática e atentas ao cumprimento protocolar dos processos, como vimos anteriormente.

Outro aspecto que acompanhamos nas dinâmicas de trabalho da EEAA, foram momentos cujas profissionais, especialmente a Pedagoga Ana Clara, numa intenção de

efetivar o que competia à equipe especializada, na intenção de resolver os problemas da escola e garantir a aprendizagem dos alunos, gerava uma produção de sentimentos ambivalentes de angústia por assumir muitas tarefas e de satisfação pelas possibilidades de reconhecimento profissional e destaque da própria equipe especializada.

Quando a gente consegue resolver o problema do aluno, ufa! Chega dá aquele alívio [colocou a mão direita sobre o peito e respirou fundo]. Quando não, vem aquela angústia [expressão de insatisfação] porque dá vontade da gente ser lembrada nas reuniões pelo esforço que a gente faz. Não é brincadeira não! (Conversa informal- Ana Clara).

O ponto forte da escola, que sinalizava sua real missão e valores da instituição, e perpassava o projeto político, o discurso da gestão e dos professores era a preocupação com bons resultados nas avaliações externas, pois a escola prezava pelo destaque dentre outras instituições da mesma Regional de Ensino. Isso pode ser explicado pelos treinos promovidos pelos professores, quando preparavam provas semelhantes aos instrumentos aplicados para avaliar o rendimento dos estudantes na Educação Básica. Todo o trabalho realizado era direcionado ao destaque, tendo incentivo da equipe gestora. Isso atravessava a dinâmica de trabalho da equipe especializada que seguia atuando numa perspectiva de objetividade nos resultados. Algumas práticas da psicologia clínica vão ancorando as ações da equipe, seja na utilização de testes psicológicos, como de QI e personalidade, seja na construção de diagnósticos e recomendações aos professores sobre como lidar com os estudantes como DA, ou oferecendo um serviço semelhante à psicoterapia para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Essas práticas nos **indicam que ao serviço cabia um lugar de solucionador de problemas e de suporte para justificar as notas baixas de alguns estudantes nas avaliações externas através dos diagnósticos.** O trabalho foi se tornando exaustivo para as

profissionais: Frase 09- Eu me sinto ‘*angustiada*’; Frase 11- Gostaria ‘*de descansar*’; Frase 65- Quando não consigo ‘*frustração*’; Frase 15- Meu maior desafio ‘*é constantemente é ser útil*’ (CF- Ana Clara); “Na terça-feira, que é meu dia aqui na escola. Lá no portão, eu respiro fundo. E vou pensando na lista que a Ana Clara já preparou. Lógico que vou andando e refletindo sobre os limites que precisamos ponderar para não chegarmos esgotadas ao final do dia” (DC- Sara).

A pedagoga, possivelmente pela condição de estar todos os dias na mesma escola, finda por assumir esse lugar de acolher todos os pedidos da gestão, conseqüentemente recebia a confiança da gestão, mas também consolidava a atribuição da equipe em se responsabilizar pelos alunos com dificuldades de aprendizagem, confeccionar seus diagnósticos para manter o nível de desempenho escolar da instituição: “A gente pede pra ela algum probleminha de um aluno aí a gente deixa com ela! não se preocupa com isso, porque ela dá conta do que tem que ser feito” (DB- integrante da equipe gestora).

As profissionais sentiam-se responsáveis pelos estudantes, então avaliavam, atendiam e davam encaminhamentos aos professores. E os professores, por sua vez, correspondiam ao serviço da equipe na medida em que davam *feedback* das orientações repassadas, conforme mencionamos acima na atuação da pedagoga. Tais informações revelavam uma expectativa na subjetividade social da Escola Amarela de que a EEAA atuasse junto aos alunos e às famílias para que fossem encontradas as soluções para as dificuldades de aprendizagem, **indicando função de resgatar e reintegrar o estudante nos fluxos de escolarização previamente estruturados.**

Ficou evidenciado também na Escola Amarela o excesso de encaminhamento de estudantes para a EEAA. A pedagoga queria diminuir aquele quantitativo: "a gente aqui, tenta segurar ao máximo. O professor encaminha o aluno. A gente convoca a família e vai demorando... vai demorando nesse processo de encaminhar para o especialista" (DC- Ana

Clara). Entretanto, a forma como conduzia sua ação fortalecia e mantinha a situação, porque não se percebia nenhuma ação tensionadora dos professores, assumindo essa responsabilidade de corresponder aos encaminhamentos sem questionar os docentes. “A gente acaba assumindo a responsabilidade e os professores pensam e seguem nos encaminhando os estudantes, aí nossa lista de avaliação aqui vai só aumentando” (DC- Ana Clara).

A pedagoga, em sua intenção de ser útil e trabalhar com presteza e agilidade, foi legitimando o lugar da **EEAA como um núcleo de setorização do atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem**, isentando os demais membros da gestão e do grupo docente da responsabilidade com as aprendizagens escolares dos estudantes encaminhados.

Mesmo havendo um projeto pedagógico elaborado coletivamente, observamos, ao longo das conversas informais com as profissionais da equipe, que alimentavam uma rotina de organizar as atividades da escola como um todo e de participar das reuniões com a gestão. Uma dinâmica de trabalho que, principalmente para a pedagoga, assegurava seu lugar de boa executora do serviço com ampliação, na comunidade escolar, do reconhecimento de seu trabalho. Ana Clara seguia registrando as ações escolares que, muitas vezes, servia para a própria gestão recuperar informações de eventos que não haviam sido registrados: "já usei três cadernos esse ano. Anoto tudo que acontece. Meu caderno é o meu diário!" (Conversa informal- Ana Clara).

A gestão e o SOE também se apoiavam nesse registro feito por Ana Clara e servia de apoio para relembrar atividades que a equipe gestora deixava de registrar ou esquecia: “A gente a chama [*sic*] para decidir junto com a direção as questões da escola, porque ela faz uma ata completa de tudo que é decidido” (DC- Membro da equipe gestora referindo-se à pedagoga). Essa função de repasse de orientações e sugestões aos professores, de

informações atualizadas sobre o pedagógico, seguiu sendo um indicador da equipe revestida de uma função responsável pela **manutenção de um trabalho protocolar e instrumental na escola, organizando os fluxos de trabalho por meio de registros, acompanhamentos, orientações e participação indireta da equipe gestora.**

Como já relatado anteriormente, Ana Clara foi motivada por uma orientadora a pensar sobre candidatar-se à direção da escola. A Orientadora Educacional, disse que Ana Clara tinha perfil para ser diretora: "Nem penso nessa possibilidade!" (DB- Ana Clara). Ao ser tensionado pela pesquisadora – “Penso que você poderia mesmo participar dessa eleição. Vejo que você gosta de participar da organização da escola, de acompanhar tudo que se desenvolve aqui, certo?” – Ana Clara respondeu que não se considerava preparada: “Imagina! uma coisa é você assessorar, acompanhar outra coisa é você assumir todas as atribuições de um cargo”! (DB- Ana Clara).

A pedagoga Ana Clara reiteradamente destacava que sua atuação era ‘em nome da EEAA’. “Tudo que faço aqui na escola, uso sempre o ‘nós’, porque sou uma equipe com a Sara e prezo muito isso, gosto muito de ter a Sara aqui comigo, não abro mãe de estar com ela na equipe, nem imagino ficar sem ela” (DC- Ana Clara). Ao mesmo tempo em que mencionava o “nós” como expresso em sua fala, Ana Clara apresentava uma produção subjetiva de insegurança e medo de não corresponder às expectativas sobre o trabalho da equipe. Ela acreditava que pelo fato de estar todos os dias no acompanhamento de tudo na escola, deveria atender a todas as demandas do grupo: Frase 40: esperam que eu “resolva sempre” Frase 46: Sinto culpa “quando não posso ajudar” (CF- Ana Clara).

O modo como Ana Clara seguia conduzindo o trabalho em nome da equipe especializada legitimava a visão dos profissionais da Escola Amarela sobre a EEAA: “o nome do nosso serviço já diz é especializado! certo? Isso por si só já é uma pressão, porque nós precisamos atuar em tudo aqui como especialistas!” (ES- Ana Clara). Essa visão

ultrapassava os próprios limites de suas atribuições previstas na OP: “Aí surge uma dúvida aqui sobre a inclusão, ou até sobre outro assunto [rs] a gente vai nas meninas da equipe, elas estão sempre resolvendo, já tivemos casos complicados aqui, inclusive de conselho tutelar e as meninas da equipe resolveram” (DB- membro integrante da equipe gestora) indicando que **a equipe era considerada como uma instância consultiva que tinha a responsabilidade de resolver problemas complexos na escola.** Ainda que a EEAA tenha passado por várias reestruturações desde a sua criação, ainda se atribui aos pedagogos e psicólogos, pela condição de especialista, o poder de resolver todos os problemas educacionais, dando visibilidade ao indicador de **onipotência da equipe na resolução das questões desafiantes.**

Você sabe que querem empurrar a demanda da escola sobre a equipe, mas a gente sabe qual é nosso trabalho. Outra coisa, a Sara não pode ficar só aqui nessa escola. Falta profissional. Falta professor neh [sic]. Então pra gente dar conta do que é nossa atribuição, nosso esquema funciona assim: quando a gente volta de julho, a gente senta e faz todo planejamento, vendo quem está na inclusão, quem vai continuar ou não. Logo depois desse levantamento, nós priorizamos as famílias que não escutamos no início do ano. Porque no início do ano, nós conversamos com os alunos novos na escuta e com a ambientação deles (ES- Ana Clara).

Ana Clara reconhece a importância do trabalho da equipe, mas, ao assumir outras atribuições, chegou a reconhecer que seu trabalho se associava em saber “quem está na inclusão, quem vai continuar ou não” evidenciando uma das especificidades de sua atuação profissional, mas não exclusiva da equipe. Além disso, revelava uma das realidades da escola pública marcada e atravessada pelas condições objetivas que aqui se revelam em parte nas carências de pessoal para determinadas funções que sugerem a necessidade de que é preciso manter a escola funcionando, não importa como.

Embora reconheçamos os desafios e dilemas das integrantes da EEAA entre as demandas cotidianas da escola, as exigências institucionais da Secretaria de Educação e alguns vislumbres de uma atuação institucional como previsto na OP, diante dos indicadores gerados, produzimos a hipótese de que a EEAA, na subjetividade social da escola, era concebida **como um setor normatizador e regulador dos processos disciplinares e adaptativos dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, semelhante a um órgão anexo da gestão.**

Os profissionais tinham ciência da necessidade de uma atuação institucional e reconheciam a proposta da OP em seguir essa direção, mas os recursos personológicos de ambas, como vimos anteriormente, não possibilitavam o tensionamento de crenças tão arraigadas no ambiente de trabalho, de modo que não conseguiam promover o deslocamento de determinados posicionamentos subjetivamente configurados na subjetividade social da escola. Nesse sentido, nessa nova realidade, seguiam realizando um serviço de natureza executiva que implicava o gerenciamento de assuntos de assessoria à gestão e testagem de aptidão dos estudantes para aprendizagem.

O trabalho era visto, pela Escola Amarela, como competência individual, como se percebia numa afirmação repetidamente expressa por integrante da equipe gestora nas reuniões com o coletivo da escola: “se cada um fizer sua parte, teremos nossas metas cumpridas para apresentar à Regional” (DB- membro integrante da equipe gestora). Ana Clara e Sara a partir de elementos subjetivos individuais subjetivavam o cumprimento de suas funções como obrigação pessoal sob o risco de serem mal avaliadas pelos colegas caso não cumprissem o serviço tal como era esperado tanto pela direção como pelo grupo de professores.

A realidade de atuação estava ancorada no cumprimento das expectativas da escola, que lhes tributava um perfil de operacionais e eficientes no trabalho: “As meninas fazem tudo

direitinho” (DB- membro integrante da equipe gestora). Por esse motivo, atender as demandas da escola também implicava no reconhecimento da competência da EEAA – “Temos que mostrar que somos competentes! Não recuso serviço! (DC- Ana Clara) / “tento filtrar um pouco o *checklist* da Ana, porque vão trazendo muitas demandas para ela, que não são nossas. Como eu fico mais tempo fora da escola, às vezes pode ficar mais fácil essa seleção sendo feita por mim” (DC- Sara) – e ausência de julgamento dos outros profissionais da instituição que gerava uma produção subjetiva de insatisfação tanto para Ana Clara quanto para Sara: “quero me aposentar com dignidade, dando minha contribuição de um bom serviço prestado à comunidade (ES- Sara) “Tenho mais de dez anos aqui, imagina perder meu lugar por mal serviço prestado!” (DC- Ana Clara). Seguindo essa lógica operacional de trabalho, era uma possibilidade de não se desviarem de uma condição profissional que as visse como pessoas que não se podiam contar, ou que não trabalhavam bem.

A escola e a EEAA entravam numa relação associativa que representava para as profissionais da equipe especializada a credibilidade atribuída à capacidade laboral delas, seguindo como executoras das decisões: “Já quisemos problematizar muitas coisas, percebemos que era apenas para gerar conflito. Então resolvemos seguir o que se propõe aqui, é o nosso ambiente de trabalho, precisa ser bom e saudável. Então vimos que bater de frente é adoecer! Sabe aquele ditado de manda quem pode, obedece que tem juízo?” [expressão de constatação e insatisfação] (DC- Ana Clara).

O trabalho da EEAA seguia sendo balizado na subjetividade social como uma solução para problemas de aprendizagem e emergências da escola, isentando os outros profissionais da responsabilidade nos processos de ensino e aprendizagem, assegurando também o conceito da escola como aquela instituição de qualidade e excelência nas atividades, onde tudo era sempre organizado e resolvido.

Diante dessa construção, finalizamos com a **hipótese de que a atuação da equipe especializada se amalgamava à subjetividade social da escola, cujas profissionais assumiram a obrigação de resgatar a aprendizagem dos alunos, e suas ações e relações estavam ancoradas na resolução dos problemas escolares, seguiam atuando como um setor normatizador, e regulando processos disciplinares e adaptativos dos estudantes semelhantes a um órgão anexo da gestão.**

A configuração subjetiva da relação de Sara e Ana Clara

As reflexões apresentadas nessa seção estão direcionadas a compreender como a configuração subjetiva da profissão de pedagogo escolar e psicólogo escolar e a configuração subjetiva social da EEAA na escola se expressam na configuração subjetiva da relação profissional de Sara e Ana Clara no cotidiano da EEAA. Os quadros, apresentados a seguir, contém uma síntese dos indicadores e hipóteses que foram produzidas nas construções anteriores, com o objetivo de gerar maior visibilidade das articulações interpretativas que serão apresentadas na presente sessão.

No caso da psicóloga Sara, levando em consideração os indicadores produzidos e que auxiliaram na elaboração das hipóteses, conjecturamos que em sua configuração subjetiva profissional predomina o atravessamento das configurações subjetivas da família e da religião, conduzindo suas ações e relações profissionais, encontrando respaldo para muitas de suas escolhas e metodologias de trabalho em suas fontes originárias de pensamento com mais frequência que em seu próprio processo de formação acadêmica e em serviço.

Quadro 3 Síntese da configuração subjetiva da profissão de psicóloga escolar

Indicadores da configuração subjetiva da profissão de psicóloga escolar	Hipóteses
Valor afetivo da família, como um núcleo de referência, apoio e estabilidade em sua atuação profissional; Compreensão de que a educação cabe à família e a escola vai apenas	Sara permanecia fiel às construções familiares e religiosas que lhe ofereciam segurança emocional para

consolidar o ensino; Valores religiosos na base do exercício da justiça e da partilha com o próximo.	se manter determinada em suas decisões e ações profissionais.
A perspectiva tradicional da psicologia representa um fio condutor da atuação profissional, à despeito das diretrizes da OP sobre a atuação do psicólogo escolar; Trajetória de atuação e formação, em que algumas crenças e representações permanecem com relativa estabilidade em sua constituição subjetiva; A força dos conhecimentos anteriores, construídos sobre importantes bases simbólico-emocionais.	A prática profissional de Sara estava ancorada em princípios construídos na trajetória histórica de sua formação profissional e também em pressupostos tradicionais da psicologia clínica.
Necessidade de buscar novos conhecimentos, seja pelas leituras, seja pela participação em cursos de atualização profissional no campo da Psicologia; Relativa resistente diante das mudanças apresentadas pela psicologia escolar que se expressa também na resistência ao modo de atuação dos novos profissionais; Valoração da prática construída proporcionalmente ao tempo de serviço.	Sara Supervalorizava a prática que adquiriu ao longo de seu tempo de serviço em detrimento de desenvolver processos reflexivos teoricamente orientados.

Fonte: autoria própria.

Sobre a configuração subjetiva da profissão de Ana Clara estava regida por valores morais e éticos, oriundos da configuração subjetiva familiar, que encontravam eco no ambiente escolar, desenvolvendo um modo de atuar corretamente, demonstrando ser capaz de dar conta de tudo que lhe era solicitado. Essa *performance* se evidenciava na manutenção e controle das ações e relações pedagógicas como forma de preservar o funcionamento e a operacionalização do seu trabalho e o próprio equilíbrio emocional, ancorados na norma e na moral que se organizavam nas configurações familiares e religiosas.

Quadro 4 Síntese da configuração subjetiva da profissão de pedagoga escolar

Indicadores configuração subjetiva da profissão de pedagoga escolar	Hipóteses
Proteção às crianças como uma produção subjetiva alternativa para superar a situação de abandono que vivenciou na Escola Normal; Autoexigência e disponibilidade aos outros nas demandas de atender, cuidar e resolver, assumindo um lugar de cumpridora exímia dos seus deveres; Valor atribuído aos processos de imaginação e da fantasia em suas ações e relações; Autoexigência e da necessidade de comprovação da sua moral.	Ana Clara demonstrava estar orientada pelos valores morais e éticos, que foram gerados em seu núcleo social familiar, e que encontravam, no ambiente escolar, um modo de se expressar, que lhe direcionavam em ações que julgava estar realizando corretamente seu serviço e sendo capaz de dar conta de tudo que lhe era solicitado.

<p>Dificuldade em adaptar-se às mudanças que uma nova realidade pudesse oferecer, por ter que reconstruir sua imagem profissional diante dos colegas;</p> <p>Significação do conhecimento na sua vida numa produção subjetiva onde ganha destaque um modo de ser reconhecida entre seus pares;</p> <p>A expectativa dos outros era mobilizadora de sentidos subjetivos de sofrimento em relação ao que esperava de si mesma.</p>	<p>Ana Clara demonstrava a necessidade de controlar as ações e relações pedagógicas como forma de manter o próprio equilíbrio emocional e seu padrão normativo e moral de funcionamento do seu trabalho.</p>
--	--

Fonte: Autoria própria.

Com base nos indicadores produzidos sobre o modo como a EEAA estava configurado na subjetividade social da escola, observamos que havia um modelo de atuação subordinado ao planejamento da gestão em detrimento das ações previstas pelo planejamento da própria equipe. Um fazer que ratificava o formato tradicional das práticas escolares, constituídas pelo esvaziamento crítico das ações, mas que estavam compatíveis com o trabalho que a escola esperava que elas desenvolvessem. A EEAA figurava no cenário escolar como um setor normatizador e regulador dos processos disciplinares e adaptativos dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e era considerada pela comunidade escolar como um órgão anexo da gestão, cujo trabalho se orientava pelos parâmetros da psicologia com predominância em sua base clínica.

Quadro 5 Síntese da configuração subjetiva da EEAA na subjetividade social da escola

Indicadores configuração subjetiva da EEAA na subjetividade social da escola	Hipóteses
<p>EEAA como responsável pelo ‘ajustamento’ dos alunos ao processo educativo;</p> <p>Predominância da dimensão instrumental voltada para a adaptação e aceitação passiva às demandas institucionais de instâncias superiores;</p> <p>Relativa convivência com práticas inadequadas que vem se repetindo no cotidiano da escola, na manutenção do ordenamento das funções individuais;</p> <p>Supremacia do saber científico no registro de informações que a equipe realiza a despeito da percepção do professor no trabalho direto com o estudante;</p> <p>Indicando práticas que são realizadas de forma protocolar, desprovidas de reflexão.</p>	<p>EEAA demonstrava estar subordinada às práticas tradicionais da escola, que seguiam firmadas numa racionalidade técnica, cujas ações realizadas pelo serviço se produzem esvaziadas de reflexão crítica e tensionamento institucional, mantendo aqueles ideais vigentes na escola que privilegiavam uma educação conservadora.</p>
<p>Responsabilização dos estudantes pelos seus problemas de aprendizagem;</p> <p>Resolução por parte da equipe das situações críticas, atendendo individualmente cada estudante;</p> <p>A família ainda vista como uma das responsáveis pelo fracasso escolar;</p> <p>A crença de serem os problemas de aprendizagem oriundos de causas externas à escola;</p> <p>Atribuição à saúde sobre a responsabilidade por encontrar uma solução rápida para um problema expresso no ambiente escolar;</p> <p>A EEAA como um lugar de solucionador de problemas e de suporte para justificar, através dos diagnósticos, as notas baixas de alguns estudantes nas avaliações externas;</p> <p>Função de resgatar e reintegrar o estudante aos fluxos de escolarização previamente estruturados.</p> <p>Orientação dos pais e próprios professores por concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, que influenciavam nas expectativas geradas sobre os resultados do trabalho da equipe.</p>	<p>EEAA figurava na escola como um setor normatizador e regulador dos processos disciplinares e adaptativos dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, funcionando semelhantemente a um órgão anexo da gestão.</p>
<p>EEAA como um núcleo de setorização do atendimento aos estudantes com dificuldades de aprendizagem;</p> <p>Manutenção de um trabalho protocolar e instrumental na escola, organizando os fluxos de trabalho por meio de registros, acompanhamentos, orientações e participação indireta da equipe gestora;</p> <p>A equipe era considerada como uma instância consultiva que tinha a responsabilidade de resolver problemas complexos na escola;</p> <p>Onipotência da equipe na resolução das questões desafiantes.</p>	<p>A carga histórica da psicologia no ambiente escolar se apresentava fortemente e funcionava para justificar a não aprendizagem dos alunos por déficits cognitivos, decorrente disso era gerada uma responsabilidade da equipe por diagnosticar os estudantes.</p>

Fonte: Autoria própria.

O processo de construção interpretativa da configuração subjetiva da relação, apresentado a partir desse ponto do texto, é fruto de uma tessitura complexa entre informações particulares da pesquisa, por representarem especificidades sobre a relação, com

indicadores e hipóteses já apresentados anteriormente, tendo sido destacados por se expressarem na configuração subjetiva da relação. Como fruto desse exercício complexo, novos indicadores e hipóteses foram sendo gerados, referindo-se, a partir dessa seção, à constituição da configuração subjetiva da relação profissional.

Embora reconheçamos que, para atender o objetivo geral da pesquisa, a centralidade do processo interpretativo da tese esteja concentrada nessa seção, ao longo do processo fomos percebendo a impossibilidade de apresentá-la desconectada de toda a construção apresentada anteriormente. Nossos ensaios de construção foram nos direcionando a compreensão de que a relação entre 02 (duas) pessoas, ou mais, ocorre em sistemas dinâmicos de relações, sempre contextualizados e permeados pela produção social das pessoas que integram determinado espaço, sendo impossível gerar recortes que as isolem de seus contextos sociais.

As experiências de vida de Ana Clara e Sara são diversas, com similaridades e singularidades, e percorreram caminhos entremeados às suas trajetórias profissionais, dentre às quais destacamos a presença e o valor da família e da religião, a relação vincular com pessoas que seguiram sendo significativas em suas experiências de aprendizagens nos espaços familiares, as experiências de formação que tensionaram e geraram resistência diante de novos saberes, as diferentes dificuldades no gerenciamento da rotina pessoal e profissional, os momentos de pensar e refletir sobre seus processos e os momentos relevantes marcados por tomadas de decisão em suas vidas, dentre outros.

Suas diferentes experiências, desde as pessoais às profissionais, aportam à relação profissional conteúdos configurados na subjetividade individual e na subjetividade social da Escola Amarela. Como vimos nas seções anteriores, a religiosidade das participantes foi evidenciada como uma das configurações dominantes na subjetividade individual e, muitas vezes, foi integrada às ações de trabalho, à despeito das normativas destacarem a dimensão laica da escola pública. “Na igreja aprendem princípios que trazem para a escola, e vejo as

crianças que frequentam a igreja sendo muito mais obedientes [...] param para escutar os professores” (ES- Ana Clara). “Recupero no formulário de anamnese aquela pergunta que tinha anteriormente sobre a religião da família” (DC- Sara).

Reconhecemos que ambas não declaravam explicitamente nenhuma religião presente em sua atuação, mas acresciam um valor adicional ao fato de as famílias declararem possuir/frequentar uma religião, entrando em ressonância com seus valores pessoais como destacado nos indicadores produzidos anteriormente, de modo especial no caso de Sara evidenciado nos indicadores de *“valores religiosos norteadores nas tomadas de decisão sobre a sua vida, suas dúvidas; valores religiosos na base do exercício da justiça e da partilha com o próximo”* (Indicador Sara – IS). No caso de Ana Clara, a religião se fundia à família numa dinâmica muito amalgamada, prevalecendo a moral, valorizada nas dinâmicas familiares como evidenciamos anteriormente nos indicadores de *“autoexigência e disponibilidade aos outros nas demandas de atender, cuidar e resolver, assumindo um lugar de cumpridora exímia dos seus deveres; autoexigência e necessidade de comprovação da sua moral”* (Indicador Ana Clara– IAC).

Assim, observamos a prevalência dos valores religiosos como favorecedores da dinâmica relacional entre ambas, especialmente, na negociação das ações cotidianas, conforme elas mesmas reconheciam – “[...] nós duas somos evangélicas, esse ponto é positivo porque temos os mesmos princípios e a gente vai seguindo uma linha comum no nosso trabalho (ES- Ana Clara). “[...] fazer dupla com alguém que tenha a mesma fé, é muito confortável”. Mas, de certa forma, eu nunca tive problema com pessoas de outras religiões, nem pretendo!” (ES- Sara).

Embora Ana Clara e Sara desejassem, em certa medida, colocar em prática suas crenças em algumas de suas ações, mantinham uma postura ética, reconhecendo as limitações desse interesse: “É importante ter uma religião, mas não podemos decidir que a nossa

[religião] seja a melhor para os outros, e quem é autoridade aqui na escola é a direção” (ES-Sara). “Temos as nossas escolhas pessoais, mas isso não pode ser maior que cumprir a nossa obrigação na escola, é nosso dever enquanto servidoras” (DB- Ana Clara). Em ambas, a religião se constituía como uma configuração com relativa dominância e, embora não tenhamos nos aprofundado em compreender sua constituição, percebemos a relevância que essa configuração ganhava e se presentificava nas **suas ações e relações no cotidiano escolar, que eram regidas e nutridas pelos recursos subjetivos gerados nas suas vivências religiosas, sendo um primeiro indicador** de como a relação estava subjetivamente configurada, que reconhecemos estar alinhando à expectativa da escola sobre a atuação da equipe de que *“o bom trabalho é a aquele que corresponde ao cumprimento de ordem institucional”* (Indicador Subjetividade Social – ISS).

A influência familiar na trajetória pessoal de Ana Clara e Sara também era representativa das expectativas delas com relação ao modo como se daria a participação das famílias dos estudantes atendidos na EEAA. Ambas construíam expectativas nessa direção, expressando, num desejo recíproco, que **as famílias estivessem presentes e assumissem suas responsabilidades no cuidado e educação dos filhos**, sendo mais um indicador que evidencia pontos de harmonia e ressonância entre as integrantes da equipe, ratificando conteúdos dos indicadores individuais produzidos anteriormente – *“valor afetivo da família, como um núcleo de referência, apoio e estabilidade em sua atuação profissional; compreensão de que a educação cabe à família e a escola vai apenas consolidar o ensino”* (IS). *“Proteção às crianças como uma produção subjetiva alternativa para superar a situação de abandono que vivenciou na Escola Normal”* (IAC).

A família, da mesma forma que em relação à configuração subjetiva da religião, não nos debruçamos em profundidade na compreensão de seu conteúdo constitutivo, no entanto nos foi possível evidenciar sua força e presença no exercício profissional de ambas.

Destacamos que as histórias familiares de Sara e Ana Clara foram constituídas por experiências distintas, mas subjetivadas em interface com valores religiosos, como nos foi possível compreender por meio das hipóteses geradas anteriormente – *“Fidelidade às construções familiares e religiosas lhe oferecendo segurança emocional para se manter determinada em suas decisões e ações profissionais”* (Hipótese Ana Clara - HAC) ; *“Regida pelos valores morais e éticos, gerados no núcleo social familiar, e que encontravam no ambiente escolar um modo de expressar-se, agindo corretamente e sendo capaz de dar conta de tudo que lhe era solicitado”*(Hipótese Sara – HS).

Diante dessa dinâmica constitutiva, na perspectiva de avançarmos na compreensão da configuração subjetiva da relação, produzimos a primeira hipótese sobre a **relação entre Sara e Ana Clara considerando-a regida por uma base de valores familiares e religiosos de disciplina e aceitação muito similar da autoridade que, além de gerar conforto e segurança na relação entre ambas, encontrava na subjetividade social da escola reconhecimento e valorização para que se expressassem sem restrições**. Essa hipótese dialoga com as anteriores que se referem à subjetividade social da escola sobre a EAA, concebida como um *“setor normalizador e regulador dos processos disciplinares e adaptativos dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, semelhante a um órgão anexo da gestão”* (Hipótese Subjetividade Social – HSS).

Essa constatação sobre a forma como a EEAA era concebida pela escola encontra significação na história que acompanha a interface Psicologia e Educação uma vez que os psicólogos “se valeram dos recursos fornecidos pela psicologia para [...] medir habilidades e classificar crianças quanto à capacidade de aprender e de progredir pelos vários graus escolares” (Patto, 1987, p.99), evidenciando *“a carga histórica da psicologia no ambiente escolar como justificativa da não aprendizagem, responsabilizando a equipe por solucionar esses problemas”* (Hipótese Subjetividade Social – HSS).

Seguindo a nossa construção interpretativa destacamos, a seguir, informações que nos indicam que **as profissionais protegiam as posições e relações de hierarquia da escola**. “A diretora sempre pede para que eu fique fixa aqui nessa escola, ela considera que Ana Clara e eu somos parceiras e também aliadas e somos o braço direito da direção” [DC- Sara]. Os termos ‘parceiras’ e ‘aliadas’ foram expressos não apenas para significar respeito e afetividade, mas também demonstrando uma atitude de reconhecimento, nesse caso de Sara, sobre o ‘poder’ da gestão, ou da forma como esse poder subjetivamente se configurava na escola que também se manifestava de forma semelhante na compreensão subjetiva de Ana Clara “Eu sou uma das mais antigas na EEAA, mas eu sei até onde eu posso ir na escola” (DC- Ana Clara) resultando numa coincidência compreensiva entre as duas profissionais. “Eu sei qual é meu papel e que está subordinado ao papel da direção que é uma autoridade constituída” (ES- Sara). Essas informações convergem no indicador, anteriormente destacado, da subjetividade social da escola que mantinha “*relativa convivência com práticas inadequadas que vem se repetindo no cotidiano da escola, na manutenção do ordenamento das funções individuais*” (ISS) e que nos indicam que ambas, de alguma forma, **demonstravam certa submissão às dinâmicas e práticas escolares**.

Ana Clara, embora não reconhecesse haver hierarquia na relação com Sara, trazia em seu relato uma compreensão contraditória. “Temos trabalhos complementares, mas o psicólogo é mais valorizado na escola. Entre nós duas não há essa hierarquia, mas eu sempre espero a Sara para tomar as decisões; ela tem muito conhecimento” (DC- Ana Clara). Para Ana Clara, como vimos anteriormente, a “*significação do conhecimento na sua vida gerava uma produção subjetiva como um modo de ser reconhecida entre seus pares*” (IAC) e era também uma produção subjetiva do modo como validava e credibilizava o trabalho de Sara que lhe asseguram sobre o poder da psicóloga para decidir sobre as questões do serviço,

nutrindo a dinâmica relacional com a valorização da parceria não apenas pelo *status* conferido ao psicólogo na escola, mas por reconhecer o saber profissional de Sara.

Sara demonstrava valor que atribuía à constituição da equipe multiprofissional— “Cada profissional contribui com o seu saber, mas a gente percebe que há uma valorização da psicologia na escola e a questão dos testes psicológicos, a gente sabe, só o psicólogo pode aplicar, eu trago essa experiência desde a implementação das equipes” (DC- Sara). Entretanto, atrela esse valor tanto “*à necessidade de buscar novos conhecimentos, seja pelas leituras, seja pela participação em cursos de atualização profissional no campo da Psicologia*” (IS) quanto “*à prática construída proporcionalmente ao tempo de serviço*” (IS). Essas construções anteriores nos possibilitaram gerar o indicador do **interesse de ambas pela qualificação e certa subordinação entre elas, ainda que velada.**

Considerando que, por um lado, o respeito à hierarquia no ambiente de trabalho é um aspecto importante a ser observado, tendo em vista a possibilidade de contribuir para o estabelecimento de um clima relacional favorável entre as pessoas. Por outro lado, as ações da equipe deveriam, em certa medida, tentar contrapor ao processo de psicologização individualizante dos fenômenos educativos, desenvolvendo iniciativas de trabalho articuladas com a comunidade escolar. Ações que poderiam contribuir ou para romper, ou para minimizar as concepções de aprendizagens tão fortemente presentes e dominantes da subjetividade social da escola, visto que os “*pais e os próprios professores estavam orientados por concepções tradicionais de ensino e aprendizagem que influenciavam nas expectativas geradas sobre os resultados do trabalho da equipe*” (ISS).

Tanto Ana Clara, ao reconhecer certa hierarquia entre Sara e ela, quanto ambas, ao agirem de modo submisso à gestão, deixavam implícito que o protagonismo e as decisões não estavam nas mãos delas, mas nas mãos da diretora. Isso indica que profissionais da equipe, por vezes, **não precisavam se colocar na tensão de criarem alternativas para situações**

que, embora soubessem serem necessárias, não lhes competia resolver. Essa construção interpretativa soma-se aos indicadores já construídos que sinalizam que as profissionais protegiam as posições e relações de hierarquia da escola, demonstravam certa submissão às dinâmicas e práticas escolares e evidenciavam um interesse comum pela qualificação e revestido por um processo velado de subordinação entre elas que, estavam alinhados à expectativa de atuação presente na subjetividade social da escola na convicção de que a EEAA deveria estar “*subordinada às práticas tradicionais da escola, firmadas numa racionalidade técnica, cujas ações se produzem esvaziadas de reflexão crítica e tensionamento institucional, mantendo ideais de uma educação conservadora*” (HSS), essas informações nos possibilitam a produção de mais uma **hipótese sobre uma produção subjetiva relacional numa base cooperativa, centrada muito mais na recompensa por agirem numa postura de obediência à chefia e de busca pelo reconhecimento dos docentes relativo quanto ao empenho delas no desenvolvimento de recursos profissionais do que no engajamento no trabalho em favor de deslocamentos necessários da subjetividade social escolar.**

Sobre o cotidiano de trabalho, Ana Clara destacou que a amizade integrava seu relacionamento com Sara: “Há um grau de amizade e de envolvimento entre nós, sei que temos pontos em comum e suponho que por isso seguimos juntas. Nessa parceria há reciprocidade, respeito, cumplicidade profissional” (DC- Ana Clara). Para Sara: “As afinidades acabam gerando em nós uma amizade. Imagino que nossa relação de trabalho passa por aí e pela acolhida na escola” (DC- Sara).

A necessidade de aprovação e de reconhecimento do trabalho perpassavam suas ações e relações no cotidiano escolar - “Somos especialistas, temos que fazer jus ao nome e dominar o serviço que é nosso” (DC- Sara) - demonstrando sentirem-se pressionadas pela expectativa que escola Amarela tinha sobre a “*onipotência da equipe para resolver as*

questões desafiantes” (ISS). O título de especialistas as colocava numa posição de superioridade e de controle das ações: “Se nós somos professoras, qual vai ser nosso diferencial como especialistas? Prezo por isso e sei que os professores esperam isso também!” (DC- Ana Clara). “Desde o início de minha atuação, eu venho assumindo atividades que não me competem, ou seja, fui eu que não me recusei a assumir as tarefas que eram de outros para tentar fazer alguma diferença nessa condição de especialista” (DC- Sara). Para Ana Clara “a *necessidade de manter o controle das ações e relações pedagógicas como forma de manter o próprio equilíbrio emocional e seu padrão normativo e moral de funcionamento do seu trabalho*” (IAC) contribuía para que a configuração subjetiva da relação fosse nutrida pela ideia de que não poderiam recusar serviço, tendo de dar conta das demandas e, por isso, se referiam à necessidade de estarem “afinadas não só na nossa forma de pensar, mas de trabalhar” (DC - Sara).

A preocupação com os outros, sobre a opinião que teriam sobre elas aparecia recorrentemente no discurso e nas atitudes de Ana Clara e Sara, sendo mais um indicador que produzimos sobre como estava constituída a configuração subjetiva da relação. “Gosto de deixar minha agenda semanal logo na entrada para ninguém achar que não faço nada. Se estou no trabalho tenho meu compromisso com o que faço. Ah, isso é da minha família!” (ES-Ana Clara). Para Ana Clara “a *expectativa dos outros era mobilizadora de sentidos subjetivos de sofrimento em relação ao que esperava de si mesma*” (IAC). Do mesmo modo acontecia com Sara: “Eu me preocupo com as pessoas ao meu redor. Sou parecida com a minha avó. Se uma pessoa fica triste eu sinto compaixão. Se desagrado uma pessoa, eu me sinto culpada e peço desculpas de imediato” (DC- Sara).

Portanto as produções subjetivas de Ana Clara e Sara em relação à figura do outro configuravam a relação entre elas num desejo recíproco de que os outros também as tratassem da mesma maneira, que fossem compreendidas, e que se manifestou, por exemplo,

na indisposição de Sara para com os psicólogos novatos, quando não tiveram um comportamento receptivo e acolhedor como ela teve com eles, na “*relativa resistência diante das mudanças apresentadas pela psicologia escolar que se expressa também na resistência ao modo de atuação dos novos profissionais*” (IS).

Os desafios que Sara e Ana Clara enfrentaram para serem acolhidas pelo grupo de professores da escola Amarela foram relatados como uma conquista alcançada em parceria: “sorte é que Sara e nós nos víamos nas coordenações semanais nossas, não éramos duas estranhas, e juntas na escola fomos garimpando, sem conflitos, o nosso espaço” (ES-Ana Clara). “O meu elo nas escolas são as pedagogas [...] prefiro a Amarela, porque aqui o espaço já foi aberto pela Ana Clara ela me integra ao grupo” (ES- Sara).

A abertura e garantia de permanência do espaço delas na escola seguiu sendo fortalecido pela produção de sentidos subjetivos união e conhecimento que foram construídos em vivências anteriores ao trabalho em conjunto na escola Amarela, conforme expresso pela pedagoga dentre um dos trechos escolhidos de fala [“nos víamos nas coordenações semanais nossas”] e também em pontos de conexão entre elas a partir de produções subjetivas construídas na trajetória pessoal de vida que as levaram a desenvolver suas relações, tendo no caso de Ana Clara “*dificuldade em adaptar-se às mudanças que uma nova realidade pudesse oferecer, por ter que reconstruir sua imagem profissional diante dos colegas*” (IAC) e, no caso de Sara, demonstrando “*relativa resistência diante das mudanças [...]*” (IS). Isso as mobilizava ao **desenvolvimento de ações que pudessem corresponder à necessidade de aprovação e de reconhecimento do trabalho**, e, ao mesmo tempo, contemplar o que esperavam delas, amenizando a insegurança de ambas, gerada diante da preocupação com os outros, sobre a opinião que teriam sobre elas, representando os dois novos indicadores da configuração subjetiva da relação profissional.

Essa aceitação também encontrava apoio no modelo de atendimento às demandas escolares, quando as profissionais seguiam mantendo a forma socialmente configurada na subjetividade social da escola de conceber a aprendizagem, desenvolvendo ações tradicionais, gerando aumento da demanda avaliativa de estudantes. Nesse aspecto, repercutia na expectativa da escola sobre a atuação da equipe a partir da *“predominância da dimensão instrumental voltada para a adaptação e aceitação passiva às demandas institucionais de instâncias superiores”* (ISS). “A gente já tentou mudar, mas a força da escola é maior [...] e a gente assumiu o que já tinha sido estabelecido como modelo de atendimento” (ES-Sara). As palavras de Sara encontram eco no trabalho colaborativo de Ana Clara: “Sara é rápida, no mesmo dia já inicia e termina a avaliação do estudante e eu já faço o relatório, depois corrigimos juntas” (DC- Ana Clara).

A atuação da EEAA, dando relevante enfoque para atender as exigências institucionais corroborava com a compreensão dos demais profissionais da escola de que a equipe era *“responsável pelo ‘ajustamento’ dos alunos ao processo educativo”* (ISS), constatação que também se sustenta na hipótese construída sobre a subjetividade social de que a: *“EEAA se alinha às práticas tradicionais da escola, firmadas numa racionalidade técnica, cujas ações se produzem esvaziadas de reflexão crítica e tensionamento institucional, mantendo ideais de uma educação conservadora”* (HSS).

A atuação de Sara e Ana Clara organizada como um sistema evitativo de situações conflitantes -“Tem ocasiões em que é melhor calar, ou deixar pra falar, ou dar alguma orientação depois que observamos a aula da professora. Isso para evitar respostas agressivas” (DC- Sara), “Nós professores somos muito melindrosos” (DB- Ana Clara) – foi um aspecto expresso na atuação de ambas que, em certo nível, revela de que forma Sara e Ana Clara contribuíam para perpetuar práticas escolares padronizantes e que ainda persistem no sistema de ensino brasileiro. Ao deixarem de problematizar algumas questões dominantes

na subjetividade social, seguiam mantendo modelos tradicionais de ensino e alimentando concepções ultrapassadas sobre desenvolvimento e aprendizagem. Não era algo intencional das profissionais, numa atitude de fechar os olhos e dizerem que desconheciam a realidade que precisavam intervir, mas indicando uma atuação organizada a partir da relação nutrida por uma **produção subjetiva fundamentada na obediência e na passividade que conduzia relações por meio de ações que se opunham ao confronto.**

As construções que viemos desenvolvendo nos permitem conjecturar que a relação profissional entre Sara e Ana Clara tanto do ponto de vista de estar configurada numa produção subjetiva de comprometimento mútuo, quanto do ponto de vista do vínculo com a gestão escolar ancorado numa produção subjetiva de obediência, de adesão às normas e demandas institucionais, pode estar constituída menos em comprometimento e mais em obediência ou consentimento.

A condição de obediência ou consentimento de Sara, construída nos “*valores religiosos norteadores nas tomadas de decisão sobre a sua vida, suas dúvidas*” (IS) somadas às produções subjetivas de Ana Clara em sua “*autoexigência e disponibilidade aos outros nas demandas de atender, cuidar e resolver, assumindo um lugar de cumpridora exímia dos seus deveres*” (IAC) como condições que tiveram sua gênese nas relações constituídas na trajetória familiar de ambas não lhes permitiam constituir ações mais proativas que pudessem desencadear uma produção subjetiva alternativa favorecedora da emergência do sujeito no contexto da Escola Amarela. Possivelmente, assumindo essa condição, encontrariam vias para confrontar e propor parcerias e estabelecer responsabilidades escolares coletivas. Essa postura mais passiva das profissionais, integrada por (I) sentidos subjetivos de diferentes esferas e (II) momentos de vida que não fazem parte da ação profissional atual dá visibilidade à constituição multifacetada da subjetividade humana.

A atuação de Sara também expressou escolhas por não confrontar modelos estabelecidos, o que não exclui sua disposição e motivação para o trabalho. Para ela, ser psicóloga era uma condição subjetivada pelo compromisso em corresponder ao que a escola lhe requeria, combinando com as ações que seguia desenvolvendo frente às demandas encaminhadas à EEAA, alinhando-se à implicação subjetiva de Ana Clara ligada ao cumprimento dos deveres: “Meus pais me formaram para agir corretamente, com obediência, sigo isso como princípio no trabalho e na vida, pois o que me proponho a fazer tem que ser bem-feito e nisso me identifico com Sara” (DC- Ana Clara). Os processos subjetivos envolvidos na relação entre Sara e Ana Clara se constituíram e seguiam sendo nutridos por sentidos subjetivos individuais, que lhes implicava um sentimento mútuo de cumplicidade e se materializavam no modo como atuavam, produzindo ações que se conformavam à subjetividade social da escola Amarela.

No ambiente de trabalho as pessoas precisam desenvolver suas ações e relações em cenários que, em grande parte, são modulados por decisões de instâncias diretivas e que de alguma maneira determinam aquilo que deve ser feito. Assim, na escola, quando os gestores não definem as tarefas, estas ou não são construídas coletivamente, ou em muitos casos, são definidas por conteúdos implícitos na subjetividade do próprio grupo de trabalho e, ainda que não estejam escritas, seguem modulando as ações dos trabalhadores. Nos cenários de atuação da EEAA existem modelos de atuação que estão definidos por esse estrato subjetivo tal como ocorre nas dinâmicas de trabalho perpassadas por propostas interventivas tradicionais, cabendo aos profissionais encontrar trilhas subjetivas alternativas para que possam constituir coletivos capazes de romper práticas subjetivamente configuradas.

Todavia, certos modos de organizar o trabalho, principalmente os que buscam combater determinados conteúdos da subjetividade social, podem ser bastante conflituosos, no que diz respeito aos danos que podem gerar à saúde mental dos trabalhadores.

Possivelmente, tenha sido essa a trilha pela qual Sara e Ana Clara optaram seguir, alimentando uma relação profissional ancorada no fortalecimento entre elas, num modelo de ação que primava pela adequação ao que estava socialmente instituído, como um modo de proteção pessoal: “ir contra o sistema é adoecer e, se a gente adoecer a SEEDF não vai atrás de recursos para recuperar nossa saúde” (ES- Ana Clara); “Hoje sigo numa intenção de me aposentar com saúde, sem bater de frente com o sistema, porque por mais que façamos a decisão será sempre do sistema, você mesma viu na reunião de estratégia de matrícula” (ES- Sara). Os posicionamentos trazidos em alguns trechos de fala selecionados, somados às informações produzidas nos indicadores apresentados anteriormente organizam o cenário político-institucional que não se limita exclusivamente à escola Amarela, mas que pode ser encontrado em outras escolas da rede pública de ensino e nos possibilitam gerar a hipótese de que a relação profissional entre Sara e Ana Clara estava limitada pela realidade instituída, a partir da qual desempenhavam **ações e relações sem promover resistências ao que já estava historicamente institucionalizado na escola, mesmo que de forma implícita entre seus pares.**

Numa outra direção, a subjetividade social era tensionadora da atuação da EEAA, pois a forma como Ana Clara subjetivava as demandas era perpassada por uma produção de sentidos subjetivos de insegurança: “Eu já quero resolver, imagino que o professor vai me cobrar, e eu já devo ter feito tudo com o aluno” (DC-Ana Clara). Assumia as demandas com rigor e atenção, querendo dar retorno imediato. Sara seguia vivenciando esse contexto com mais tranquilidade: “Eu sei que a Ana faria tudo sem mim, ela é muito rápida, mas a gente tem uma sintonia no serviço. Aí eu vou dando umas dicas, daqui e dali, para ela não ir assumindo tudo” (ES- Sara). Desse modo, a psicóloga recuperava o equilíbrio na forma como Ana Clara selecionava e acolhia as demandas escolares.

Sara demonstrava perceber que as cobranças geradas no contexto da Escola Amarela poderiam ser ameaçadoras da condição de saúde mental - “Se a gente deixar a escola nos consome, achando que temos de resolver” (ES- Sara) - o que, às vezes, parecia ser menos preocupante para Ana Clara se compararmos ao modo como ela ia assumindo funções. Sara, conforme nos referimos anteriormente, resgatava o equilíbrio na medida em que tentava conter as demandas - “Tem essas avalanches sobre a equipe, eu tento segurar um pouco, vou selecionando [...]” (DC- Sara) - pois sabia que tais demandas podiam se avolumar a ponto delas não terem recursos capazes de enfrentar ou resolver as situações apresentadas, indicando que **a dupla seguia desenvolvendo uma relação harmônica e complementar num modo de apoio recíproco, mas que não tensionava a subjetividade social da escola.**

O modo como as profissionais se relacionavam nos atendimentos individuais com os professores e também com a coordenação pedagógica ancorava-se na questão de propor alternativas avaliativas para os alunos com dificuldades de aprendizagem. Porque os professores, embora dissessem reconhecer os processos de aprendizagem de seus alunos, seus interesses e particularidades, muitas vezes, restringiam as ações pedagógicas aos resultados avaliativos. Nas falas com os professores, Ana Clara liderava o diálogo, pedia confirmação de Sara em momentos que parecia ter dúvida, mas essa forma de liderança funcionava como um acordo entre as duas. Sinalizavam com gestos quando uma precisava da fala da outra para validar algum argumento da EEAA. Isso possibilitou evidenciar mais um indicador da configuração subjetiva da relação tinha em sua base **um posicionamento de liderança na comunicação que embora trouxesse uma história hierárquica da psicologia sobre a pedagogia, havia uma organização harmônica entre as profissionais.**

O diálogo perpassava a relação. Mesmo em decisões tomadas em meio a conflito, havia uma forma particular delas se comunicarem. Uma criança encaminhada ao SOE por não querer fazer tarefa em sala estava sendo aconselhada de uma maneira ríspida. Sara

interveio, dizendo que aquele estudante já estava sendo atendido pela EEAA. Na verdade, estava querendo conduzir a situação, justificando sua intervenção. Apenas com o olhar, com um gesto de piscar os olhos Ana Clara reconheceu a intenção da psicóloga. “A Sara não é muito de falar de si não, mas eu sei o dia que ela tá mais alegre, ou não. Sara fala mais de questões do trabalho. Eu não! às vezes chego um pouco triste, e fico a manhã quase toda contando tudo pra ela. Ela me ouve com muita atenção. Sabe, você ter alguém pra trabalhar junto é muito bom. A gente interage bem! eu conheço o jeitinho dela, sei quando ela não está bem [...]” (DC- Ana Clara). A fala de Ana Clara, além de evidenciar sentidos subjetivos de dependência, alinha-se ao indicador apresentado em seção anterior sobre o modo como sua profissão estava configurado e que tinha como base “*uma produção subjetiva alternativa para superar a situação de abandono* [...] (IAC) essas construções justificam o tipo de relação construída entre as profissionais, indicando a configuração subjetiva da relação alicerçada no encontro, na parceria e na cumplicidade, sendo favorecida por um canal de comunicação aberto e facilitador do diálogo.

Numa dinâmica relacional singular, Sara e Ana Clara seguiam realizando suas intervenções, discussões e orientações coletivas. Seus momentos de estudo eram individuais e em casa. Na escola, trocavam ideias das leituras realizadas, faziam a pauta do que seria compartilhado com os professores. Ana Clara gostava de estar a par de tudo, conforme indicado na sua subjetividade individual, ela demonstrava constante “[...] *necessidade de manter o controle das ações e relações pedagógicas* [...]” (IAC), mas isso não representava nenhuma barreira relacional com a psicóloga, porque Sara subjetivava esse modo de Ana Clara agir como se fosse um *feedback* dos eventos que ocorriam nos momentos nos momentos de ausência dela na escola: “Ana Clara está sempre atenta, ela conversa com os professores, acompanha tudo e me conta o que se passa na escola. E isso é ótimo! Meio que

ela me repassa tudo e eu me sinto atualizada” (DC- Sara). Essa dinâmica construtiva nos indica **uma relação cooperativa favorecendo a construção de um trabalho em equipe.**

As ações e relações estabelecidas entre Ana Clara e Sara demonstravam uma produção subjetiva de proximidade e reciprocidade entre elas. “Quando eu olho pra Sara, eu percebo pelo olhar dela que ela não está concordando com determinado assunto” (DC- Ana Clara). “Você também vai perceber as diferenças entre as três pedagogas das equipes que eu faço parte! Eu reconheço o trabalho da Ana Clara pela escrita, o estilo dela. Quando estamos numa reunião, percebo quando ela quer falar ou me sinaliza algo, sei o que ela quer defender, conheço o jeitinho dela” nos possibilitando gerar o indicador de **uma relação subjetivamente configurada a partir de fluxos subjetivos que resultaram numa implicação emocional entre elas, configurando uma relação centrada na adequação recíproca relativa à atuação em serviço.**

Havia disponibilidade de ambas para cultivar a relação. No início da pandemia, quando a rede pública passou a funcionar na modalidade de ensino remoto, Sara foi transferida para outra escola, fato que resultou no distanciamento entre Sara e Ana Clara. Diante disso, cada uma ficou lotada em uma escola, mas encontraram uma solução para seguir trabalhando juntas. Continuaram, por conta própria, uma parceria, por meio da qual Sara seguia participando como visitante na sala virtual de trabalho na escola de Ana Clara. Oficialmente, elas estavam compondo equipe com outras profissionais, porque a equipe em que trabalhavam juntas havia sido dissolvida. Ressaltamos que isso não ocorreu por conta da pandemia, mas por deliberação da coordenação central das EEAs em atendimento a lei²¹ que prevê um psicólogo por escola. Sara passou a compor equipe com outra pedagoga e Ana Clara permaneceu na escola Amarela, aguardando a chegada de outra psicóloga. Esse aspecto nos leva a conjecturar que, compartilhar o mesmo espaço nem sempre garante a estabilidade

²¹ lei nº 13.935/2019, que prevê inserção de profissionais da Psicologia e Serviço Social nas escolas da rede básica de ensino.

da relação, pois a construção de um espaço relacional no ambiente de trabalho requer uma atitude de voltar-se para o outro, estando disponível e favorecendo o encontro do ‘eu/outro’, de maneira que o ‘entre’ possa ser organizado numa nova produção subjetiva.

Com relação à profissão, percebemos que estava subjetivamente configurada por valores constituídos na história pessoal e tinha muita importância da vida delas, conforme apresentamos nos indicadores da profissão e em alguns trechos selecionados da pesquisa de campo: “Me sinto desafiada no trabalho, mas gosto muito do que faço, não apenas por ser meu trabalho, mas por seguir aquilo que aprendi. Aquilo que minha mãe escolheu para mim, e hoje eu penso que não saberia fazer outra coisa. E acredito que com o meu trabalho posso contribuir. Não vou dizer que não existam dificuldades, existem!” (ES- Ana Clara). “Eu gosto do que eu faço. Tem momentos mais puxados no trabalho, mas eu sei que aqui é uma forma que eu tenho de contribuir com a própria educação. Às vezes a gente fica mais cansada, é normal, mas o importante é trazer benefício para os outros [...]” (ES- Sara). Percebemos o lugar relevante que o trabalho ocupa na vida delas. Para além de ser apenas uma fonte de renda e de satisfação profissional o local de trabalho é um lugar onde se passa boa parte do tempo com possibilidades de relacionamento e de construção de vínculos entre as pessoas. Os relatos das profissionais coadunam com indicadores da subjetividade individual recorrentes na produção subjetiva relacional e **indicam que a forma como a relação estava configurada para Ana Clara e também para Sara estavam combinados em um modelo de produzir ações e também de beneficiar as pessoas.**

Percebemos nas profissionais uma produção de sentidos subjetivos de satisfação e felicidade quanto à percepção profissional, o que podemos considerar aspectos da própria realização do trabalho que viam como positivos. O trabalho para elas era uma oportunidade de ajudar as pessoas e contribuir com melhorias na Educação. Zanelli *et al* (2014) afirmam que as condições de trabalho desfavoráveis podem ter impactos negativos na saúde do

trabalhador. Ainda que as profissionais tivessem apresentado algumas queixas sobre o serviço, geramos o indicador de **uma produção subjetiva relacional de superação das condições objetivas na medida em que subjetivaram a profissão como uma via de atuar em favor “do próximo”** possivelmente influenciado pela força que a configuração da religiosidade ganhava enquanto ferramenta mobilizadora de comportamentos acolhedores, geradora de processos subjetivos de solidariedade, tolerância, paciência e apoio ao outro.

A especificidade e multiplicidade de ações desenvolvidas pelas profissionais se alinhavam às diretrizes do serviço especializado, da educação inclusiva e do atendimento às necessidades dos estudantes em situação de queixa escolar, mas eram atravessadas por indicadores da subjetividade escolar, vistos anteriormente, que as faziam seguir um modelo estabelecido e consolidado no contexto institucional. As profissionais reconheciam aspectos dominantes da subjetividade social e os percebiam como barreiras ao trabalho delas: “A gestão se preocupa em cumprir expectativas da regional” (DC- Ana Clara); “Somos nós duas, não tem como trabalhar na sensibilização de um trabalho preventivo, se o próprio sistema pede diagnóstico” (ES- Ana Clara) assim como ausência de cursos de formação continuada em serviço; “[...] a formação do pedagogo, a gente não vê curso. Tudo que consegui em formação foi por minha conta” (DC- Ana Clara).

As informações produzidas até aqui trouxeram momentos do serviço de Sara e Ana Clara, realizados na condição de equipe multidisciplinar, cujas ações foram desenvolvidas de forma integrada, mas numa situação de ‘refém’ de questões político- institucionais que lhes impediam avançar de uma atuação tradicional para uma perspectiva mais preventiva, pois **hipotetizamos que a relação profissional estava configurada numa produção subjetiva que era fortalecida pelos recursos psicológicos individuais de cada uma delas, ligados por pontos de conexão que entravam em ressonância com elementos da subjetividade**

social da escola, evidenciando, portanto, uma relação que emergia como a expressão das subjetividades individuais com nuances da subjetividade social.

Embora haja expectativa de instâncias gerenciais da SEEDF de que a atuação da EEAA siga realizando intervenções de caráter institucional, num modelo de atuação crítica, percebemos as profissionais trabalhando de acordo com o que a escola lhes solicitava, evidenciando uma configuração subjetiva relacional mobilizada por produções subjetivas de equilíbrio e colaboração na produção de ações conjuntas que encontravam espaço e aceitação na subjetividade social da escola. Segue abaixo quadro representativo das construções realizadas nessa seção.

Quadro 6

Síntese da configuração subjetiva da relação profissional.

Indicadores	Hipóteses
As ações e relações estabelecidas no cotidiano escolar eram regidas e nutridas pelos recursos subjetivos gerados em suas vivências religiosas. Expressão das profissionais de um desejo recíproco de que as famílias estivessem presentes e assumissem suas responsabilidades no cuidado e educação dos filhos.	A relação entre Sara e Ana Clara era regida por uma base de valores familiares e religiosos muito similares de disciplina e aceitação da autoridade que, além de gerar conforto e segurança na relação entre ambas, encontrava na subjetividade social da escola reconhecimento e valorização para que se expressassem sem restrições.
Proteção das posições e relações de hierarquia da escola; Submissão às dinâmicas e práticas escolares; Necessidade de aprovação e reconhecimento do trabalho; Interesse de ambas pela qualificação e certa subordinação entre elas, ainda que velada; Não precisavam se colocar na tensão de criarem alternativas para situações que, embora soubessem serem necessárias, não lhes competia resolver;	A configuração subjetiva relacional estava numa base cooperativa, centrada muito mais na recompensa que as profissionais esperavam por agirem numa postura de obediência à chefia e de busca pelo reconhecimento dos docentes sobre o empenho delas no desenvolvimento de recursos potencializadores do trabalho do que no engajamento delas em favor de promover deslocamentos necessários na subjetividade social escolar.
Necessidade de aprovação e de reconhecimento do trabalho; Preocupação com os outros, sobre a opinião que teriam sobre elas; Desenvolvimento de ações que pudessem corresponder à necessidade de aprovação e de reconhecimento do trabalho; Atuação organizada como um sistema evitativo de situações conflitantes; Obediência e passividade que conduzia relações por meio de ações que se opunham ao confronto.	A relação profissional estava configurada nos limites da realidade instituída na escola Amarela, a partir da qual desempenhavam ações e relações sem promover resistências ao que já estava historicamente consolidado naquele ambiente, mesmo que isso ocorresse de forma implícita no modo como interagiam com outros profissionais da escola.
Relação alicerçada no encontro, na parceria e na cumplicidade, favorecida por um canal de	A relação profissional estava subjetivamente

<p>comunicação aberto e facilitador do diálogo; Relação cooperativa, favorecendo a construção de um trabalho em equipe; Liderança na comunicação, que não era hierárquica, mas consentida; Modelo de produção de ações para beneficiar pessoas; Superação das condições objetivas na medida em que subjetivaram a profissão como uma via de atuar em favor “do próximo”.</p>	<p>configurada pelos recursos personológicos individuais de cada uma delas, ligados por pontos de conexão que entravam em ressonância com elementos da subjetividade social da escola, evidenciando uma relação que emergia como a expressão das subjetividades individuais de Sara e Ana Clara com nuances da subjetividade social da EC Amarela.</p>
--	--

Fonte: Autoria própria.

Chegamos ao final dessa seção tendo a sensação de ter iniciado uma discussão sobre a elaboração de novas reflexões sobre um modelo teórico que apoie práticas voltadas para propostas formativas que apoiem o desenvolvimento de recursos subjetivos de profissionais que atuem em equipe, pois compreendemos, tendo confirmação em nossa construção interpretativa, de que a relação profissional, enquanto processo subjetivo, não pode ser analisada fora das condições sociais e culturais dentro da qual ela ocorre. A partir disso, fortalecemos o argumento explicativo de que a produção subjetiva decorrente da relação com o outro não se trata de um reflexo externo ou de um comportamento previsível, mas que, ao contrário, resulta da integração dos processos subjetivos que se dão na dinâmica constante de desenvolvimento individual e social. Na tentativa de avançar um pouco mais, compreendemos que as pessoas, emocionalmente implicadas numa relação, têm, potencialmente, maiores possibilidades de realizar as ações institucionais, inclusive, de superá-las. Não é intenção nossa prescrever modelo para ser seguido e incorporado na formação de equipes escolares, mas, sobretudo, de seguir abrindo uma possibilidade explicativa, pautada teoricamente, sobre os fenômenos subjetivos presentes na relação profissional que pelo viés da neutralidade científica não haveria possibilidade de estudá-los, pois a “elaboração de diretrizes institucionais somente pode ganhar vida nos desdobramentos subjetivos das pessoas que compõem esse espaço social”. (Goulart, 2017, p. 54).

A construção da tese

A proposta de González Rey (2003; 2005; 2017) ao conceituar a subjetividade na perspectiva histórico-cultural e seus desdobramentos surge como mais uma, dentre outras possibilidades, de se compreender o indivíduo e sua atuação no mundo do trabalho exatamente por evidenciar toda complexidade, dinamismo e movimento presentes no sistema subjetivo e que, por esse motivo as relações não se desenvolvem da mesma maneira para as pessoas ainda que elas estejam vinculadas ao mesmo contexto.

Esse sistema dinâmico nos possibilitou compreender a configuração subjetiva da relação profissional das integrantes da EEAA e também nos apoiou na compreensão de que mesmo compartilhando um espaço comum, como é o caso da escola para as participantes da nossa pesquisa, cada uma produz sentidos subjetivos que são configurados de formas diferenciadas e que emergem no processo de subjetivação de sua experiência (Souza & Torres, 2019).

O acompanhamento das participantes ao longo dessa pesquisa nos permitiu observar os fluxos subjetivos que perpassaram a relação desenvolvida entre elas e sua expressão no contexto da escola. A categoria de configuração subjetiva foi central para compreender a produção subjetiva construída na relação das profissionais entre si e com a escola. Por definição, as configurações subjetivas manifestam os estados subjetivos dominantes nas ações e relações das pessoas, se apresentam como um fio condutor que emerge organizando o fluxo de sentidos subjetivos e dando contornos mais estáveis às experiências vividas. As configurações subjetivas podem esclarecer posicionamentos predominantes ou resistências às mudanças nos processos de interação humanas.

Torres (2016) destaca o valor do conceito de configuração subjetiva para pensar a relação, porque essa categoria possibilita compreendê-la como uma produção que é compartilhada e possui uma natureza singular, pois não se repete, dado seu caráter dinâmico

que se desenvolve de forma dialógica e viva. Não se tratando de uma somatória de concepções, práticas, tempos ou especialidades de cada indivíduo, não sendo produções em separado.

Os eixos que conduziram a análise e produção das informações seguiram com enfoque (I) sobre as configurações subjetivas da profissão de psicóloga e de pedagoga da equipe de apoio à aprendizagem em seu espaço de atuação escolar; (I) sobre as configurações subjetivas da subjetividade social da escola no que diz respeito ao modo como o grupo gerava expectativas na atuação das profissionais. Nossa construção seguiu argumentando que a relação profissional das integrantes da EEAA estava organizada a partir da estreita articulação entre a subjetividade individual e a subjetividade social, que se expressava na ausência de uma relação dialógica que fosse capaz de tensionar o *status quo* da escola, culminando na perpetuação do formato de atuação tradicional e numa intervenção protocolar.

De fato, as reflexões geradas no processo de construção interpretativa dessa tese possibilitaram compreender a configuração subjetiva da relação profissional em equipe permeada por processos subjetivos que são inseparáveis das condições sociais e individuais da qual ela emerge. Trata-se de uma relação que se constrói no “entre” as profissionais cujas experiências subjetivas expressam a singularidade de cada uma, mas que também estão profundamente implicadas pelo modo como se articula a subjetividade social da Escola Amarela. A partir dessa compreensão, seguimos defendendo que a relação profissional precisa ser compreendida para além de seu caráter técnico e objetivo que é uma condição implícita nas diretrizes que orientam a atuação profissional. A configuração subjetiva da relação profissional envolve as subjetividades presentes nos fluxos de sentidos subjetivos gerados no espaço relacional de atuação das pessoas.

Assim, percebemos, a partir do contexto de atuação das profissionais da EEAA, de um lado a subjetividade individual de cada uma, com experiências que se expressaram nos

valores, nas expectativas, nos conhecimentos específicos, no afeto; de outro lado temos o tensionamento subjetivo provocado pelo sistema de ensino tradicional da Escola Amarela mantenedor de crenças históricas sobre as dificuldades de aprendizagem, culminando na prática profissional de caráter individualista, focado em resultados.

Nesse espaço social, o modo como a relação profissional foi se articulando evidenciou as marcas singulares da subjetividade individual de Sara e Ana Clara que se expressaram em ações e relações ‘normatizadas’ pelos recursos simbólico-emocionais construídos ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais e que diante da subjetividade social da escola se revelaram pouco eficazes diante da necessidade de enfrentamento e transformação das concepções de aprendizagem e de como o trabalho da EEAA estava constituído na realidade escolar.

Seguimos argumentando a partir da elaboração dessa tese, que o estudo da subjetividade no contexto da relação profissional pode possibilitar novos caminhos que orientem a formação profissional a partir de propostas que trabalhem o desenvolvimento de processos subjetivos individuais, favorecedores da emergência do profissional capaz de atuar numa condição de sujeito de seu processo de atuação.

Não é propósito dessa tese mostrar soluções definitivas para as questões que impedem uma atuação preventiva e institucional da EEAA, todavia não podemos nos abster de comentar que permanece a necessidade de movimentos de ruptura da subjetividade social no que se refere as concepções de aprendizagem tão fortemente presentes não apenas na escola investigada, mas no sistema de ensino, que requerem ações profissionais mais ativas capazes de subverter o que está posto no ambiente escolar.

Pelo contrário, ficou evidenciada, através da construção interpretativa dessa tese, uma configuração subjetiva relacional da psicóloga e da pedagoga que, conforme dissemos, colabora para perpetuar aquela realidade escolar. As profissionais reconhecem a necessidade

de atualizações teóricas e práticas, no entanto não conseguem desenvolver ações que operem com esse objetivo, seguindo uma produção subjetiva ‘compartilhada’ de não gerar conflito. Ainda que demonstrassem uma busca por conhecimento e especialização profissional que lhes dessem recursos de ruptura do que estava posto, seguiam num modo de atuação capitalístico que se presentificava na subjetividade social da escola, desenvolvendo práticas subordinadas às exigências do sistema de ensino.

Por essa trilha reflexiva, a compreensão do modo como profissionais construíram a relação demarca uma dinâmica subjetiva que sustenta ações para evitar que o contexto de atuação se torne lugar de sofrimento e de conflito. E, caso as profissionais começassem a mobilizar aquela realidade compartilhada na Escola Amarela, que estava altamente consolidada sobre bases tradicionais, poderiam adoecer ou perder a lotação fixa por não atender as condições impostas pelo sistema. Seguindo essa trilha poderíamos conjecturar uma configuração subjetiva da relação profissional conformista e mantenedora não apenas do *status quo*, mas também da própria condição de saúde tão importante no ambiente de trabalho.

Por essa reflexão as concepções de aprendizagem, o desejo da escola de cumprir as demandas e a ausência da reflexão teórica dentro dos espaços de discussões pedagógicas, dentre outros elementos subjetivos, foram geradores de uma produção subjetiva relacional que implicou engessamento das ações da equipe. Esses elementos que emergem como fluxos de sentido subjetivo da subjetividade social foram, de fato, se tornando barreiras para o desenvolvimento de ações mais ativas capazes de provocar rupturas na dinâmica da escola.

Sobre configuração subjetiva da profissão de psicóloga e da pedagoga da EEAA, entendemos que a configuração subjetiva da profissão se refere à marca singularizada que as profissionais expressam em relação a sua atuação profissional. E esta configuração possui uma relação fluida e com outras configurações oriundas de diferentes dinâmicas da vida.

Nesse sentido, compreende-se que a configuração subjetiva da atuação profissional de Ana Clara e de Sara não funcionava como uma unidade isolada em suas subjetividades, mas sim como uma unidade de análise que se relacionava com outras configurações subjetivas. Diante disso, entendemos que no funcionamento da subjetividade individual não existem fronteiras que demarquem limites entre as configurações subjetivas que integram o sistema subjetivo.

Assim, a configuração subjetiva da profissão de psicóloga e de pedagoga é permeada por sentidos subjetivos produzidos em diferentes áreas da vida das profissionais que se integram às orientações pedagógicas sobre o funcionamento do serviço especializado. Desta forma, a configuração subjetiva profissional de Sara predomina o atravessamento das configurações subjetivas da família e da religião conduzindo ações e relações profissionais da participante, que encontra respaldo para muitas de suas escolhas e metodologias de trabalho em suas fontes originárias de pensamento com mais frequência que em seu processo de formação acadêmica e em serviço. Como elementos da subjetividade individual das profissionais o controle e a passividade se destacaram com maior ênfase, encontrando ressonância no estrato dominante subjetividade social relacionado à atuação da EEAA. Portanto, uma relação que era gerada na convergência das subjetividades individuais de Sara e Ana Clara, encontrando ressonância na subjetividade social da Escola Amarela no que se refere aos processos de aprendizagem.

A respeito da **configuração subjetiva social do serviço da EEAA** na escola pesquisada podemos pensar que a produção subjetiva articulava a atuação da psicóloga e da pedagoga à possibilidade de resolução das queixas escolares num enquadramento das profissionais para resolver as situações emergenciais do cotidiano escolar, ainda que a configuração subjetiva social das dificuldades de aprendizagem estivesse fortemente presente e caracterizada como um problema específico dos estudantes. Havia no espaço escolar o

reconhecimento, especialmente pela psicóloga, da necessidade de romper esse estado e da geração de alternativas à situação, mas não se efetivavam ações direcionadas à superação.

A equipe gestora da escola seguia elaborando estratégias pedagógicas marcadas pela lógica burocrática e pela manutenção da relação protocolar com as profissionais, embora houvesse uma forte necessidade de ruptura desse formato de gestão em prol da recuperação do espaço comunicativo e relacional da instituição para que todo o grupo de profissionais pudesse gerar mudanças nas concepções de aprendizagem cristalizadas na subjetividade social. Entretanto havia uma dinâmica social coletiva manipulada para preservar a organização do estado de coisas em que se encontrava a escola e que mantivesse o conceito que adquiria na coordenação regional local.

O trabalho realizado pela EEAA, caracterizado pelo apoio mútuo entre a pedagoga e psicóloga tanto no compartilhamento das dificuldades, dos posicionamentos quanto nas práticas do serviço, se alinhou às dinâmicas da gestão para evitar fragilidades na convivência com os professores e para preservar permanência da condição profissional fixo na escola. A satisfação de interesses pessoais no exercício da função evidenciava fragilidade e reduzida qualidade das relações profissionais da equipe com os professores e com a própria gestão, demonstrando superficialidade, em que as profissionais seguiam engajadas no firme propósito de manter a lógica institucional de atender e de se adequar à demanda, culminando numa perspectiva estreita do trabalho a partir de uma ótica da manutenção do *status quo* e numa atuação embasada nos pressupostos da clínica adaptacionista.

As integrantes da EEAA seguiram se apoiando na formalidade em vista de superar qualquer imagem que pudesse atribuir ao trabalho desenvolvido por elas como não profissional ou não especializado. Seguiam numa dinâmica de trabalho ‘absorvida’ pela subjetividade social da escola que não ousavam questionar, a partir da postura que assumiram

em seguir encenando, acriticamente, no lugar de irem problematizando a origem de suas ações e posicionamentos, se eram próprias ou não.

As construções desenvolvidas no acompanhamento de Sara e Ana Clara possibilitam perceber que o modo como elas efetivavam a experiência relacional era expresso na forma como desenvolviam suas ações. A configuração subjetiva da relação se organizou (I) a partir de configurações subjetivas trazidas da subjetividade social da escola, por exemplo, na representação que o grupo de profissionais tinha, como um todo, sobre a atuação da EEAA e o modo como estes elementos participaram da constituição da subjetividade individual das participantes da pesquisa; e (II) a partir de elementos subjetivos oriundos da configuração subjetiva da família, e da religião que se atualizavam nas ações numa produção de sentidos subjetivos que as mobilizava a estabelecer parceria, evitando conflitos e alcançando equilíbrio e fortalecimento entre si.

Assim, cada integrante da equipe expressou uma multiplicidade de sentidos subjetivos produzidos, também, em processos relacionais de outras esferas e tempos de vida, e que, no contexto da escola, compuseram novas dinâmicas e produções subjetivas construídas de forma recursiva entre os sistemas subjetivos individuais e sociais.

Decorrente disso, a **configuração subjetiva de uma relação profissional** se constitui pelo que foi expresso das subjetividades individuais, em ressonância, ou tensionamento, com a subjetividade social do espaço em que essa relação ocorre e se expressa. Essa relação só pode ser compreendida a partir da consideração do próprio contexto profissional em que se desenvolveu e da história singular das profissionais que a vivenciaram. Esta consideração encontra justificativa na concepção de que cada uma tem sua produção subjetiva singular que articula os sentidos subjetivos individuais e aqueles decorrentes das experiências profissionais compartilhadas no cotidiano da escola, mesmo sendo a escola um espaço comum para a pedagoga e a psicóloga da Equipe. Nessa direção, **defendemos a tese de que a**

configuração subjetiva da relação profissional em equipe é perpassada pelas produções subjetivas constituídas historicamente na trajetória pessoal, que se organizam e se manifestam na ação profissional num contexto social que também se constituiu histórica e subjetivamente, podendo essa relação se expressar como mantenedora ou tensionadora da subjetividade social.

A subjetividade social e individual mantém uma inter-relação constante, tensa, contraditória e mutuamente constitutiva no contexto escolar, não sendo, porém, a subjetividade social uma soma das subjetividades individuais ou algo externo aos indivíduos (Mitjás Martínez & González Rey, 2019; Rossato & Mitjás Martínez, 2013). Dentro desta perspectiva dinâmica, as expressões subjetivas individuais podem se ‘diluir’ ou ‘ressoar’ na subjetividade social da escola, bem como o contrário também é verdadeiro, quando se percebe a presença de expressões subjetivas sociais nas produções subjetivas individuais.

A expressão da subjetividade é um processo dialógico, tensionado pelo outro, na interlocução com outras pessoas, contextos e tempos, repercutindo nas possibilidades relacionais que serão sempre fluidas e dinâmicas por envolverem subjetividades. Nossa construção interpretativa evidenciou que, na dinâmica relacional entre Sara e Ana Clara há uma complexa articulação entre as dimensões individuais e sociais, sem que haja primazia de uma sobre a outra e que a relação, especialmente no contexto da pandemia, as mobilizou para ações favorecedoras do contexto e do próprio desenvolvimento profissional delas numa condição de agente.

Dentro do sistema subjetivo que compunha o espaço de ações e relações de Sara e Ana Clara temos as configurações subjetivas que organizam a subjetividade social da escola e as configurações subjetivas individuais que organizam a subjetividade individual da psicóloga e da pedagoga. O que fica bem evidente em nosso trabalho é o modo como o social

participa da relação e, ao mesmo tempo, e como o individual pode encontrar na subjetividade social um espaço de manutenção ou resistência.

|

Considerações Finais

A oportunidade de investigar a dinâmica relacional dos profissionais da equipe numa perspectiva subjetiva me permitiu refletir sobre os ditos e os não ditos presentes nesse processo, a partir das trajetórias individuais e sociais que se entrelaçam e constituem essa relação profissional. O referencial teórico deste trabalho possibilitou aprofundar na compreensão da importância da instituição de espaços relacionais no contexto escolar e do reconhecimento do ser profissional que atua nesse espaço não apenas como um especialista ou técnico, mas também como um ser humano que constrói, a partir de sua trajetória pessoal e histórica, suas ações e relações em seus processos singulares de subjetivação.

Destaco a minha participação no grupo de coordenação intermediária das equipes que se constituiu como um momento privilegiado de interação com as participantes, o que levou ao envolvimento subjetivo delas com a pesquisa. A participação gradativa nas diversas atividades da escola também foi dando abertura para um diálogo de forma livre e aberta tanto com a psicóloga e pedagoga da equipe quanto com os demais servidores da escola. Conforme mencionado anteriormente, as crianças me convidavam a participar de suas atividades. Em outros momentos os profissionais da escola buscavam me integrar aos momentos que estavam sendo desenvolvidos ou eu mesma criava condições de me aproximar daqueles momentos.

Foi por meio dessa integração ao campo que aprofundei o contato com Sara e Ana Clara e que tornou possível o desenvolvimento do estudo de caso que, de forma substantiva, deu propriedade a construção dessa tese de doutorado. Não se trata de momentos diferenciados da pesquisa, desvinculando minha participação dos grupos de coordenação dos momentos realizados na escola, mas se trata de evidenciar um processo de transição gradual sem intervalo de tempo, de fortalecimento dos vínculos que permitiram desdobramentos relacionais com possibilidades de aprofundar nas questões que guiavam o objetivo dessa tese.

As solicitações da gestão, da psicóloga e da pedagoga da equipe para que eu participasse das reuniões da escola também foram importantes momentos de diálogo onde pude colaborar e, ao mesmo tempo refletir, sobre alguns processos institucionais que perpassam a atuação da equipe, a exemplo dos preparativos da escola para elaboração de estudos de caso dos estudantes atendidos pela EEAA. Esses momentos demonstraram a motivação dos profissionais e dos integrantes da escola e contribuíram para estabelecimento de um clima construtivo e um espaço relacional acolhedor para que a pesquisa pudesse se desenvolver.

A relação estabelecida entre Sara e Ana Clara permitiu momentos interativos onde pude problematizar sobre o modo como elas se posicionavam diante das demandas escolares, de certa forma, chamando-as à reflexão sobre toda a situação problemática da própria educação brasileira, que vem ao longo de sua história se desenvolvendo a partir da exclusão daqueles estudantes que não seguem o modelo padronizado de ser e de aprender. Por meio do diálogo, busquei mobilizar recursos subjetivos que são essenciais para tocar na estabilidade do funcionamento de um aspecto da subjetividade social da escola que norteia as ações e relações da equipe.

O fato de os estudantes figurarem na subjetividade social da escola como responsabilidade da equipe evidencia a incapacidade para pensar nas possibilidades que podem ser construídas na relação entre as pessoas, colocando não apenas os estudantes no lugar de objeto de intervenção, mas os próprios profissionais que seguem desenvolvendo um modelo de educação marcadamente ancorado em princípios tradicionais e técnicos que permanecem possivelmente no cotidiano para além da escola Amarela.

Considero importante que as instituições pudessem encaminhar em suas propostas de gerenciamento dos recursos humanos a reflexão sobre um ambiente de trabalho que permita que as relações aconteçam e que coexistam acordos e divergências de opiniões. Que as

relações profissionais constituídas no ambiente de trabalho possam ser mobilizadoras de ações, de espaços reflexivos e acolhedores de novas práticas, oportunizando crescimento mútuo entre as pessoas presentes nesse ambiente. Vale esclarecer que nossa pesquisa possibilitou a compreensão de que o trabalho pode ser considerado como realizado em equipe, organizado pelas ações e relações profissionais, conduzidas pela subjetividade individual, entretanto balizadas pela subjetividade social.

Essa perspectiva teórica nos levou à compreensão de que os espaços sociais funcionam não apenas pelo que se prevê em seus aspectos normativos e institucionais, mas pelas interações que constituem as relações entre as pessoas que os integram, pois nas dinâmicas relacionais se expressam e se produzem conteúdos subjetivos gerados pelas pessoas no espaço-tempo vivenciado por elas, o que representa a singularidade das experiências cotidianas compartilhadas nos contextos sociais diversos.

Cotidianamente somos tensionados por diferentes zonas da vida para as quais produzimos sentidos subjetivos singulares e chamamos a atenção para como essa singularidade se expressa na atuação profissional. Nossa construção gerou visibilidade sobre a complexa articulação entre a individualidade, os processos culturais e sociais que atuam nas ações e relações profissionais. Se observada sob o ponto de vista dos resultados alcançados no trabalho, sobre o produto do trabalho dentro das expectativas institucionais, isso poderia ser considerado imperceptível.

Dessa forma, nossa preocupação foi dar visibilidade aos processos subjetivos que perpassam o cotidiano das pessoas nas relações profissionais que, nas experiências relacionais no contexto de trabalho, mobilizam produções subjetivas capazes de adequar ou promover processos de ruptura nas estruturas organizativas que são coletivamente consolidadas.

Estudos futuros podem ser desdobrados a partir desta pesquisa considerando temáticas que se aproximam aos objetivos propostos, mas que não foram contemplados em profundidade, à exemplo da constituição da configuração subjetiva da religião e quais as implicações no ambiente profissional. Considera-se também produtiva a investigação que contemple as ações e relações dos grupos que integram as EEAA de uma região. Outra possibilidade de investigação reporta-se a estudos que realizem uma análise integrativa e comparativa da produção subjetiva configuradora da relação entre os profissionais da EEAA antes e pós-pandemia de modo que seja possível compreender produções subjetivas mobilizadoras das dinâmicas educativas que perpetuam concepções hegemônicas de desenvolvimento humano.

Referências

- Almeida Cavalcante, L., & Aquino, F. D. S. B. (2018). Análise das queixas escolares considerando o processo de triagem: Um estudo em Clínicas-Escola de Psicologia. [Analysis of school complaints considering the screening process: A study in Psychology School Clinics]. *Psicologia em Revista*, 24(1), 158-174. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n1p158-174>
- Alves-Mazzotti, A. J., & Wilson, T. C. (2016). Relação entre representações sociais de “fracasso escolar” de professores do ensino fundamental e sua prática docente. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 1(1), 75-87.
- Anastasi, E., & Urbina, S. (2004). *Testagem psicológica* (7a ed.). ArtMed.
- 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.
- Anjos, N. M. D. (2014). *A escola como contexto de desenvolvimento humano: Possibilidades da prática docente* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18270>
- Bakhtin, M. M. Estética da criação verbal. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Barbosa, R. M. (2008). *Psicologia escolar nas equipes de atendimento/apoio à aprendizagem de samambaia/DF: A atuação institucional* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5627>
- Barros, M. E. B., Muniz, H. P., & Brito, J. M. (2019). A saúde do trabalhador da educação: A experiência de constituição de Costes como dispositivo de intervenção numa rede

- municipal de ensino. [The health of the education worker: An experience of citizenship as the devices of assistance in a municipal schoolnetwork]. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 22(1), 15-28. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v22i1p15-28>
- 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>
- Boas, B. M. D. F. V. (2019). *Avaliação formativa: Práticas inovadoras*. Papyrus.
- Bossa, N. A. A. (2000). *Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática*. Artes Médicas.
- Branco, A. U. (2005). Peer interactions, language development and metacommunication. *Culture & Psychology*, 11(4), 415-429. <https://doi.org/10.1177/1354067X05058580>
- Branco, A. U. (2006). Crenças e práticas culturais: Co-construção e ontogênese de valores sociais. *Pro-Posições*, 7(2), 139-155. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643632>
- Campolina, L. de O. (2012). *Inovação educativa e subjetividade: A configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador*. [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10760>
- Campolina, L. de O. (2014). Aprendizagem, subjetividade e interações na escola. In A. Mitjans Martínez, & P. Álvarez (Orgs.). *O sujeito que aprende: Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico-cultural* (pp. 179-208). Liber Livro.

- Campolina, L., & Mitjáns Martínez, A. (2011). A escola em sua dimensão reprodutiva: Possibilidades e limites da inovação na Educação. In E. Tunes (Org.). *Sem Escola Sem documento* (pp. 31-58). E-papers.
- 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.
- Chabaribery, T (2015). *Processo de adaptação escolar de gêmeos autistas do ensino infantil ao fundamental em equipe interdisciplinar*. [Tese de doutorado, Universidade de São Carlos]. Repositório Institucional da USP.
<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/25/25143/tde-26042016-104347/pt-br.php>
- Chaves, M. P., & Rossato, M. (2019). A dimensão subjetiva da aprendizagem em estudantes com deficiência intelectual no contexto inclusivo. [The subjective dimension of learning in students with intellectual disability]. *Revista Educação Especial*, 32,75-1.
<https://doi.org/10.5902/1984686X36893>
- Chiodi, C. D. S., & Facci, M. G. D. (2013). O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná. [Psychological evaluation process in the state of Paraná]. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(1), 127-144. <https://doi.org/10.1590/S1984-02922013000100009>
- Ciampone, M. H. T., & Peduzzi, M. (2000). Trabalho em equipe e trabalho em grupo no Programa de Saúde da Família. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 53(SPE), 143-147.
<https://doi.org/10.1590/S0034-71672000000700024>
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização*. Cortez, Unicamp.
- Costa, J. M. da. (2016). *Subjetividade, Educação Física e Saúde mental: Desdobramentos educativos em face a emergência dos sujeitos nos Centros de Atenção Psicossocial*.

[Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/20215>

Cotta, R., Cotta, F., Costa, G., Silva, L., Cotta, R., Campos, A., & Mendonça. (2016, julho).

Portfólios coletivos como método de ensino, aprendizagem e avaliação crítico-reflexiva: Exercitando o aprender a conviver e a trabalhar junto. Anais do *VIII Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa – CIAIQ*. Espanha.

Diogo, M. F., & Maheirie, K. (2007). Uma breve análise da constituição do sujeito pela ótica das teorias de Sartre e Vygotski. [An abbreviation analysis of the constitution of subject based on the theories of Sartre and Vygotski]. *Aletheia*, (25), 139-151.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000100011&lng=pt&tlng=pt

Distrito Federal (1996). Fundação Educacional do Distrito Federal. *Orientação Pedagógica n° 20 e 22*. SEE/DF.

Distrito Federal. (2010). Secretaria de Estado de Educação. *Orientação Pedagógica*. SEE/DF.

Distrito Federal. (2019). Secretaria de Estado de Educação. *Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. SEE/DF.

Distrito Federal. (2017). PORTARIA N° 561, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2017. 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. Distrito Federal: Diário Oficial do Distrito Federal, n° 28 de dezembro de 2017.

Distrito Federal.. (2020). Decreto n° 40.520, de 14 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância

internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, 14.

Filipak, A., Stefanello, S., Okada, J. M., Hunzicker, M. H., & Santos, D. V. D. (2020). “O motor é a gente mesmo”: Cuidado em saúde dos trabalhadores da reciclagem. [“We are the engine”: Recycling workers’ healthcare]. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 24, e190472.

<https://www.scielo.br/j/icse/a/ZGbBSWcxhJ7w9HwbSNJgbd/?format=pdf&lang=pt>

Franceschini, J. P., & Santoro, I. L. (2017). Burnout syndrome: Prevalence in health professionals working in the area of oncology. *O Mundo da Saúde*, 40A, 447-460.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP. (Original publicado em 1997).

FREIRE, S. F. DE C. D.; BRANCO, A. U. A Teoria do Self Dialógico em Perspectiva The Dialogical Self Theory in Perspective. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. n. 1, p. 25– 33, 2016.

Gadotti, M. (2009, novembro). Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do conflito. Anais do VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Maranhão, São Luís, Brasil. <http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000158>

Gontijo, R. F. (2013). *A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: Repercussões no desempenho escolar*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/14278>

González Rey, F. L. (1991, enero/junio). La personalidad y su importância en la educación. *Educación y Ciencia*, 1(3), 25-29.

González Rey, F. L. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Pueblo y Educación.

González Rey, F. L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Educ.

- González Rey, F. L. (1999a). Psicología e educação: Desafios e projeções. In O. A. Rays (Org.). *Trabalho pedagógico: Realidades e perspectivas* (pp. 102-117). Sulina.
- González Rey, F. L. (1999b). Personality, subject and human development: The subjective character of human activity. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen (Org.). *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches* (pp. 253-275). Aarhus University Press.
- González Rey, F. L. (2000a). La categoría sentido y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. *Contrapontos*, 1(2), 13-28.
- González Rey, F. L. (2000b, abril). El lugar de las emociones em la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educação & Sociedade*, 21(71), 132-148.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695006>
- González Rey, F. L. (2000c). La investigación sobre la subjetividad humana: Algunas cuestiones para el debate. *Anais do 1º Simpósio Multidisciplinar – Pensar, Criar E Transformar*, Unimarco.
- González Rey, F. L. (2001). Psicología y lenguaje: El lugar de los significados em la vida psíquica. *Revista Saberes*, 2(1), 2-9.
- González Rey, F. L. (2002). La subjetividad: Su significación para la ciencia psicológica. In O. Furtado & F. L. González Rey (Orgs.). *Por uma epistemologia da subjetividade: Um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais* (pp. 19-42). Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2003a). *Sujeito e subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural*. Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2003b). El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: Sentido y aprendizaje. In E. F. Arantes & M. S. Chaves (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: Diferentes olhares* (pp. 75-86). DP&A.

- González Rey, F. L. (2004). *O social na psicologia e a psicologia social: A emergência do sujeito*. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Vozes.
- González Rey, F. L. (2004a). O sujeito, a subjetividade e o Outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In L. M. Simão & A. Mitjáns Martínez (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano: Diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia* (pp. 1-28). Thomson.
- González Réy, L. F. (2004b). *Personalidade, saúde e modo de vida* (F. M. V. Lenz da Silva, trad.). Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2004b). Sobre a Rede de Significações, o sentido e a pessoa: Uma reflexão para o debate. In M. C. Rossetti-Ferreira et al. (Org.). *Rede de Significações: E o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 59-68). Artes Médicas.
- González Rey, F. L. (2005a). *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação*. Thomson.
- González Rey, F. L. (2005b). El sujeto y la subjetividad: Algunos de los dilemas actuales de su estudio. In G. Gómez Mesa, A. M. Bahia Bock, & M. Ribeiro Ferreira (Orgs.). *Aportaciones Brasileñas a la Psicología Latinoamericana*. Universidad Autónoma de México.
- González Rey, F. L. (Org.). (2005c). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia* (pp. 27-52). Thomson.
- González Rey, F. L. (2005d). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2006b). Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In M. I. Maluf. (Coord.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Vozes; ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia.

- González Rey, F. L. (2007a). As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: Sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. [Meaning, personal meaning and subjective meaning: Evolution and differentiation of these categories in the historical - cultural theory]. *Psicologia da Educação*, (24), 155-179.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&tlng=pt
- González Rey, F. L. (2007b). *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: Uma aproximação histórico-cultural*. Thomson.
- González Rey, F. L. (2008). O sujeito que aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na Psicologia e na prática pedagógica. In M. C. V. R. Tacca (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (2a ed., pp. 29-44). Alínea.
- González Rey, F. L. (2009a). *O social na Psicologia e a Psicologia social: A emergência do sujeito* (2a ed.). Vozes.
- González Rey, F. L. (2009b). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem: A aprendizagem no nível superior. In A. Mitjans Martínez & M. C. V. R. Tacca. *A complexidade da aprendizagem: Destaque ao ensino superior* (pp. 119-148). Alínea.
- González Rey, F. L. (2011a). Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: Além dos limites concretos do defeito. In A. Mitjans Martínez & M. C. V. R. Tacca (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência* (pp. 47-70). Alínea.
- González Rey, F. L. (2011b). *El pensamiento de Vigotsky: Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. Trilhas.
- González Rey, F. L. (2011c). *Subjetividade e saúde: Superando a clínica da patologia*. Cortez.

González Rey, F. L. (2011d). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: Avanzando em una perspectiva postracionalista en psicoterapia. [Subjectivity sense, language and subject: a new postrationalist perspective in psychotherapy]. *Rivista di psichiatria*, 46, 310-314.

https://fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Sentidos_subjetivos_lenguaje_sujeto.pdf

González Rey, F. L. (2011e). Psicologia Social: Fronteiras e conexões. In E. A. Tomanik & A. M. P. Caniato (Org.), *Psicologia Social: Desafios e ações* (pp. 12-31). ABRAPSO.

González Rey, F. L. (2011f). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios* (2a reimpr. da 1a ed., de 2005). Cengage Learning.

González Rey, F. L. (2012a). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: Avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In A. Mitjás Martínez, B. J. L. Scoz, & M. I. S. Castanho (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco* (pp. 21-42). Liber Livros.

Rey, F. L. G. (2012b). Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. *Psicologia & Sociedade*, 24, 263-271.

González Rey, F. L. (2012c). Advancing on the concept of sense: Subjective sense and subjective configurations in human development. In M. Hedegaard, A. Edwards & M. Fler (Eds.). *Motives in Children's Development: Cultural Historical Approaches* (pp. 45-62). University Press.

González Rey, F. L. (2014). Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo- interpretativa. In A. Mitjás Martínez, M. Neubern, & V. Mori (Orgs.). *Subjetividade contemporânea: Discussões epistemológicas e metodológicas*. Editora Alínea.

González Rey, F. L., & Mitjás Martínez, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

- González Rey, F. L., & Mitjáns Martínez, A. (2012). O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: Pesquisas e reflexões. In A. Mitjáns Martínez, B. J. L. Scoz, & M. I. S. Castanho (Org.). *Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco* (pp. 59-84). Liber Livros.
- González Rey, F. L., & Mitjáns Martínez, A. (2017). *A. Subjetividade. Teoria, epistemologia e método*. Alínea.
- Goulart, D. M. (2013). *Institucionalização, subjetividade e desenvolvimento humano: Abrindo caminhos entre educação e saúde mental* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/24008>
- Goulart, D. M. (2017). *Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: Da patologização da vida à ética do sujeito* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/24008>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. D. C., & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: Embates dentro e fora da própria profissão. [Psychologists in Public Education System: Struggles in and outside their profession]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 329-338.
<https://www.scielo.br/j/pee/a/5KKzx4VSHyX6zswy9GkHYhq/?format=pdf&lang=pt>
- Kurcgant, P., Lima, A. F. C., Prado, C., Tronchin, D. M. R., Fugulin, F. M. T., Freitas, G. F. D., ..., & Ciampone, M. H. T. (2016). *Gerenciamento em enfermagem*. Guanabara, Koogan.
- Lacaz, F. A. de C. (2007). O campo Saúde do Trabalhador: Resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho-saúde. [The Workers' Health field: Reclaiming

- knowledge and practices in the interface between work and health]. *Cadernos de Saúde Pública*, 23, 757-766. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000400003>
- Leal, M. C., & Chierregatto, L. C. (2018). Um estudo bibliográfico sobre a influência das práticas de laboratório para o ensino de ciências e matemática: Uma relação professor/aluno. *Revista de Comunicação Científica*, 3(1).
<https://periodicos.unemat.br/index.php/rcc/article/view/3096>
- Lemos, J. M., & Batista, A. P. (2017). Relação entre autoconceito de crianças e estilos de liderança de professores. [The relationship between self-concept of children and teacher leadership styles]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 53-63.
<https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111069>
- Lopes, T. S. S., & Rossato, M. (2018). The subjective dimension of the complaint of school learning difficulties. [The subjective dimension of the complaint of school learning difficulties]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 385-394.
<http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018011363>
- Machado, A. M. (1997). Avaliação e fracasso: A produção coletiva da queixa escolar. Em J. G. Aquino. *Erro e fracasso na escola: Alternativas teóricas e práticas* (pp. 73-79). Summus,
- Marinho-Araujo, C. M., & Justa Neves, M. M. B. da (2006). Psicologia Escolar e o compromisso/responsabilidade social: Uma experiência de Extensão Universitária. [School Psychology and the commitment / social responsibility: an experience of university extension]. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 26(1), 57-67. <https://www.redalyc.org/pdf/946/94626110.pdf>
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. *Psicologia escolar: Desafios e bastidores na*

educação pública. In R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Alínea.

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. D. 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>

Mitjás Martínez, A. (2005). A teoria da subjetividade de González Rey: Uma expressão do paradigma da complexidade. In F. González Rey. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia* (pp. 1-25). Pioneira Thomson Learning.

Mitjás Martínez, A. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? [What can the psychologist do in school?] *Em aberto*, 23(83), 39-56.
<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>

Mitjás Martínez, A., & González Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. Cortez Editora.

Mori, V. D., & González Rey, F. L. (2011). Reflexões sobre o social e o individual na experiência do câncer. [Reflections on the social and the individual on the experience of cancer]. *Psicologia & Sociedade*, 23(SPE), 99-108. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000400013>

Mori, V. D., & González Rey, F. L. (2012). A saúde como processo subjetivo: Uma reflexão necessária. [Health as subjective process: A necessary reflection]. *Psicologia: Teoria e prática*, 14(3), 140-152.

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872012000300012&lng=pt&tlng=pt

Motta, M. A. A. D., & Urt, S. D. C. (2009). Pensando o sujeito: Um diálogo entre Castoriadis e González Rey. [On subject: A dialogue between Castoriadis and González Rey]. *Psicologia em Estudo*, 14, 621-629.

<https://www.scielo.br/j/pe/a/sCgqjH9qPyXvGqDPCRCJgcL/?lang=pt>

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>

Nunes, M. D. F. (2021). *A dimensão subjetiva da relação entre psicólogo escolar e professores na atuação pedagógica e institucional*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/41486>

Oliveira & González Rey. (2019a). A criança que se desenvolve subjetivamente em sala de aula: Caminhos para o aprender escolar. In A. Mitjans Martínez, F. González Rey, & R. Valdéz Puentes (Org.). *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde*. EDUFU.

Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: Uma introdução crítica à psicologia escolar*. T. A. Queiroz.

Patto, M. H. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. T. A. Queiróz.

Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: História de submissão e rebeldia* (4a reimpr.). T. A. Queiroz.

- Pedroza, R. L. S. (2003). *A Psicologia na formação do professor: Uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do Ensino Fundamental* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9806/1/2011_LarissaGoulartRodrigues.pdf
- Pedroza, R. L. S. (2016). *Relações interpessoais: Abordagem psicológica*. (Módulo do curso profuncionário). <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12621-publicacoes-do-profucionario>.
- Peduzzi, M. (1998). *Equipe multiprofissional de saúde: A interface entre trabalho e interação*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório https://www.researchgate.net/profile/Marina-Peduzzi/publication/47868233_Equipe_multiprofissional_de_saude_a_interface_entre_trabalho_e_interacao/links/5780461b08ae01f736e4a569/Equipe-multiprofissional-de-saude-a-interface-entre-trabalho-e-interacao.pdf
- Peduzzi, M. (2001). Equipe multiprofissional de saúde: Conceito e tipologia. [Multiprofessional healthcare team: Concept and typology]. *Revista de Saúde Pública*, 35, 103-109.
<https://www.scielo.br/j/rsp/a/PM8YPvMJLQ4y49Vxj6M7yzt/?lang=pt&format=pdf>
- Peduzzi, M., & Ciampone, M. H. T. (2009). Trabalho em equipe. In J. C. F. Lima, & I. B. Pereira (Coords.). *Dicionário de educação profissional em saúde*. Fiocruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.
- Peduzzi, M., Leonello, V. M., & Ciampone, M. H. T. (2016). Trabalho em equipe e prática colaborativa. In P. Kurcgant (Coord.). *Gerenciamento em enfermagem* (3a ed., pp. 103-104). Guanabara Koogan.

- Peduzzi, M., Agreli, H. L. F., Silva, J. A. M. D., & Souza, H. S. D. (2020). Trabalho em equipe: uma revisita ao conceito e a seus desdobramentos no trabalho interprofissional. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18.
- Penna-Moreira, P. C. B. (2007). *Psicologia Escolar em Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Entre o verbo e a ação*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2088>
- Pereira, K. R. D. C. (2011). *Diagnóstico de dificuldade de aprendizagem: Construção, concepções e expectativas*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9331>
- Pereira, K. R. D. 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>
- Pino, A. (2000, julho). O social e o cultural na obra de Vigotski. [The social and the cultural in Vigotski's work]. *Revista Educação & Sociedade*, 71, 45-79. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. Cortez.
- Pinto, J. V. (2014). *Concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem: Um estudo do serviço especializado de apoio à aprendizagem na SEE/DF* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17476>
- Pitta, A. M. F. (2011). Um balanço da reforma psiquiátrica brasileira: Instituições, atores e políticas. [An assessment of Brazilian psychiatric reform: Institutions, actors and

- policies]. *Ciência & saúde coletiva*, 16(12), 4579-4589.
<https://doi.org/10.1590/S1413-81232011001300002>
- Prieto, R. G. (2015). *Educação especial inclusiva: Legados históricos e perspectivas futuras*. Ed. Marquezine & Manzini ABPEE.
- Rezende, J. M. de (2010). Pessoa, Indivíduo e Sujeito. *Revista de Patologia Tropical*, 39(1), 69-72. <https://doi.org/10.5216/rpt.v39i1.9501>
- Rigon, A. J., Ferreira, F. S., & Moretti, V. D. (2010). Sobre o processo de humanização. In M. O. de Moura (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Liber Livro.
- Rodrigues, S. C. (2019). *O desenvolvimento subjetivo do estudante indisciplinado: Ampliando olhares sobre a emergência do sujeito* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/35261>
- Rogers, C. R. (2017). *Tornar-se pessoa*. WWF Martins Fontes.
- 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., Matos, J. F., & Paula, R. M. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. [The teachers' subjectivity and its expression in actions and pedagogical relations]. *Educação em revista*, 34. e169376.
<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698169376>
- 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., & Mitjás Martínez, A. M. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: Análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. [Subjectivity development: Analyzing histories of overcoming learning difficulties]. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 289-298. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200011>
- Rossato, M., & Mitjás Martínez, A. (2018, julho). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. [Contributions of constructive-interpretative methodology in research on the development of subjectivity]. *Revista lusófona de Educação*, 40(40), 185-198.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. [A theoretical-methodological perspective for the analysis of human development and the research process]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2). <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000200008>
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. (2004). A matriz sócio-histórica. In M. C. Rossetti-Ferreira; K. S. Amorim; A. P. S. Silva; A. M.A. Carvalho. *Rede de significações: E o estudo do desenvolvimento humano* (pp. 93-112). Artmed.
- Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. D. S., & Silva, A. D. (2004). Rede de significações: Alguns conceitos básicos. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*, 1, 23-33. <http://www.cindedi.com.br/file/f039909539cf7c06da5096fcc6b1483b>
- Rubinstein, E. (1996). A Especificidade do Diagnóstico Psicopedagógico. *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. Vozes.

- Sá, A. L. D. F. (2014). *Tenho um aluno com transtorno de aprendizagem: A subjetividade social de professoras em uma escola do Distrito Federal* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
- Santos, B. de S. (2008). *Um discurso sobre as ciências*. (5a ed.). Cortez.
- Santos, G. C. S. (2010). *Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/8062/3/2010_GeandraClaudiaSilvaSantos.pdf
- Sato, L., Lacaz, F. A. D. C., & Bernardo, M. H. (2006). Psicologia e saúde do trabalhador: práticas e investigações na Saúde Pública de São Paulo. [Psychology and workers' health: Professional practices and scientific research in São Paulo's Public Health]. *Estudos de psicologia*, 11(3), 281-288. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2006000300005>
- Schweitzer, L., & de Souza, S. V. (2018). O papel da formação e da realidade profissional do professor no atendimento a queixa escolar. *Perspectivas em Psicologia*, 22(1).
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2010). *Orientação Pedagógica: Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. SEDF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2012). *Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota*. SEDF.
- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2015b). *Quantitativo geral do SEEA 2015*. SEDF/SEB.
- 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/handle/10482/23635>
- Silva, E. M. D., & Moreira, M. C. N. (2015). Equipe de saúde: Negociações e limites da autonomia, pertencimento e reconhecimento do outro. [Health team: Negotiations and limits of autonomy, belonging and the acknowledgement of others]. *Ciência & saúde coletiva*, 20(10), 3033-3042. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152010.20622014>
- Silva, F. B. de M. R. (2013). *A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13504>
- Silva, F. B. & Rossato, M. (2021). Desafios profissionais da equipe especializada de apoio à aprendizagem frente à pandemia da COVID-19. *Revista Olhares & Trilhas*: <http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/issue/view/2190>.
- Silva, L. A. V. D. (2017). *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>
- Silva, L. A. V., & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Orientações Pedagógicas: Contribuições para atuação de psicólogos escolares no Distrito Federal. *Linhas Críticas*, 22(49), 685-707. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i49.4997>
- Silva, M. A. B. D. (2016). *A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Carlos]. Repositório Institucional da UFCar. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7545/DissMABS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Silva, S. L. P., & Bifano, A. C. S. (2020). Estado da arte da produção científica brasileira sobre o uso da ergonomia no estudo do trabalho docente: Uma revisão sistemática de literatura. [State of the art of brazilian scientific production on the use of ergonomics in the teaching work study: A systematic literature review]. *Brazilian Journal of Development*, 6(3), 11555-11585.
- Silveira, C. W., Silva Champe, D., Chiapinotto, L., Moreira, R. M., Silva, S. S., Guasque, V. M., & Pereira, V. T. (2018). O fazer profissional no CREAS: Ilhas, travessias e descaminhos possíveis. [The professional make in CREAS: Islands, crossings and misplacements possible]. *Revista Polis e Psique*, 8(3), 246-264.
<https://doi.org/10.22456/2238-152X.81033>
- Smolka, A. L. B. (2010). Ensinar e significar: As relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In A. L. B. Smolka, & A. L. H. Nogueira (Orgs.), *Questões de desenvolvimento humano: Práticas e sentidos* (pp. 107-128). Mercado das Letras.
- Souza, E. C., & Torres, J. F. P. (2019). A teoria da subjetividade e seus conceitos centrais. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 3(1), 34-57.
- Tacca, M. C. V. R. (2004). Além de Professor e de aluno: A alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In Mitjás Martínez, A., & Simão, L. M. *O outro no desenvolvimento humano*. Pioneira Thomson Learning.
- Tacca, M. C. V. R. (Org.). (2006). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Alínea.
- Tacca, M. C. V. R. (2006a) Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In M. I. Maluf. (Coord.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Vozes; ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia.

- Tacca, M. C. V. R. (2008a). Estratégias pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In M. C. V. R., Tacca. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Átomo e Alínea.
- Tacca, M. C. V. R. (2008b). Processos de aprendizagem e perspectiva histórico-cultural: Concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In A. Galvão, & G. L. dos Santos. *Educação, arte e mídias, gênero, raça/etnia e juventude, educação, ambiental, diversidade e inclusão* (pp. 131-146). Líber Livro: Anped
- Tacca, M. C. V. R. (2009). O professor investigador: Criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In A. Mitjás Martínez, & M. C. V. R. Tacca. *A complexidade da aprendizagem: Destaque ao ensino superior* (pp. 53-96), Alínea.
- Tacca, M. C. V. R. (2019). As relações sociais como alicerce da aprendizagem e do desenvolvimento subjetivo: Uma abordagem da teoria da subjetividade. In A. Mitjás Martínez, F. González Rey, & R. Valdéz Puentes (Orgs.). *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde*. EDUFU.
- Tacca, M. C. V. R., & Diego Barios. (2019). Um olhar sobre a constituição docente desde o enfoque histórico-cultural da subjetividade. In M. C. V. R. Tacca et al. (Orgs.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Alínea.
- Torres, J. F. (2016). *A formação investigativa de doutorandos em psicologia: Um estudo da relação entre orientador-orientando a partir da teoria da subjetividade* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB.
http://www.pgpd.unb.br/images/DISSERTACAO_CINTIA_MATOS.pdf
- Velho, C. H. M. (2016). *Funcionamento e organização da Educação Infantil: Elementos subjetivos de uma equipe municipal* [Dissertação de mestrado, Universidade de

Brasília]. Repositório Institucional da UnB.

<http://repositorio.unb.br/handle/10482/20772>

Vigotski, L. S. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Visor Distribuciones.

Vigotski, L. S. (1997). *Fundamentos de Defectología. Obras Completas (Tomo V)*. Ed. Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem* (2a ed.; J. L. Camargo, trad.). Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2001b). Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes. (Original publicado em 1934).

Vygotski, L. S. (1995). *Obras escogidas. Tomo III: Problemas del desarrollo de la psique*. Visor. (Original publicado 1931).

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia de Desenvolvimento Humano e Escolar – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e
Saúde – PGPDS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convidamos o Senhor (a) a participar da pesquisa que tem como título: “A dimensão subjetiva da relação entre psicólogos e pedagogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem”, orientada pela prof^a Dr^a Maristela Martins Rossato e sob a responsabilidade da Pesquisadora Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva, contato pelo *e-mail*: *franciscapsicologadf@gmail.com*, e telefone (61) 99906-1971. Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, situado no *campus* Darcy Ribeiro ICC sul bloco A Térreo, sala AT018/7, telefones para contato (61) 3107-6831 e (61) 3107-6897, e *e-mail*: *secpds@unb.br*. Esse estudo privilegia o enfoque na análise das formações subjetivas presentes na relação entre psicólogos e pedagogos da equipe de apoio à aprendizagem, para o qual solicitamos sua participação pelo período de 2 semestres. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail *cepfs@unb.br* ou *cepfsunb@gmail.com*, horário de atendimento das 10h às 12h e das 13h30 às 15h30, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

O objetivo específico deste estudo é compreender como a configuração subjetiva da relação entre psicólogos e pedagogos se expressa em sua atuação nas equipes especializadas de apoio à aprendizagem. Sua participação consiste em contribuir com informações a respeito da sua atuação profissional, de suas interações e qualidade das relações estabelecidas entre os

integrantes de sua equipe pelo período de 2 semestres, 2º semestre de 2019 e 1º semestre de 2020. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados decorrentes desta pesquisa em eventos da área de Psicologia, educação e afins e em publicações nesses domínios, em periódicos científicos nacionais e internacionais. Ressaltamos que seu nome será mantido em sigilo absoluto e as informações e materiais construídos serão utilizados somente para fins desta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão destruídos.

Da participação voluntária – Sua participação neste estudo é voluntária, portanto o senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar deste estudo, poderá se retirar a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora responsável. A pesquisadora estará a sua disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, e em qualquer etapa da pesquisa.

Das despesas – Esclarecemos que não há despesas pessoais para participar em qualquer fase desta pesquisa e que o senhor (a) não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação no estudo. Não será fornecido nenhum auxílio financeiro por parte da pesquisadora, seja para transporte ou gastos de qualquer natureza. No entanto, serão garantidos a confidencialidade de seus dados e o acesso, a qualquer tempo, às informações sobre os procedimentos da pesquisa, inclusive para esclarecer dúvidas, conforme mencionado anteriormente.

Dos procedimentos da pesquisa – Como procedimentos para construção das informações sobre o tema deste estudo, serão utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: registro de observação da rotina da equipe no ambiente escolar, complemento de frases, entrevista semiestruturada, observação e registro dos estudos de caso realizados pela

equipe de apoio à aprendizagem, ficha-perfil. A utilização desses instrumentos será feita na escola de atuação das equipes, no horário que for mais adequado aos participantes.

Dos Riscos – Esta pesquisa não envolve risco à saúde, integridade física ou moral daquele que será participante da pesquisa, portanto não existem riscos decorrentes de sua participação na pesquisa.

Dos Benefícios – Como benefícios da pesquisa, consideramos que os conhecimentos e novas inteligibilidades sobre a dinâmica relacional dos psicólogos e pedagogos das equipes poderão contribuir para o refinamento no processo de seleção dos profissionais da equipe, para o aperfeiçoamento dos temas tratados e para ampliação da oferta de cursos de formação desses profissionais e de suas possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal.

Do Comitê de Ética – Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília. O CEP/IH é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Caso concorde em participar do estudo, pedimos que assine este documento, que foi elaborado em duas vias: uma ficará com o pesquisador responsável e outra com o senhor (a):

Nome e assinatura do participante

Nome e assinatura da Pesquisadora Responsável

Brasília, ___/___/____.

Apêndice B – Termo de autorização para uso de imagem e gravação de voz



Universidade de Brasília

Eu, _____,

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Departamento de Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar – PED
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – PGPDS

depois de entender os riscos e benefícios da pesquisa intitulada: “A dimensão subjetiva da relação entre psicólogos e pedagogos da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem”, e entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como de estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Francisca Bonfim de Matos Rodrigues Silva a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros para nenhuma das partes.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. Minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora, e após esse período, serão destruídos e,
6. Serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Local e data: _____

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Instrumento: Formulário de observação e registro e dos estudos de caso realizados pela equipe

Data	Descrição breve do caso	Demandas do caso	Encaminhamentos da equipe

Apêndice D – Entrevista semiestruturada

Instrumento: Entrevista semiestruturada

Essa entrevista é semiestruturada, portanto possui um conjunto de questões predefinidas para orientar o diálogo pesquisador/participante.

1. Fale um pouco sobre você, sua história, sua trajetória profissional, sua rotina e outras questões que queira abordar.
2. Como foi sua escolha pela formação e para compor a equipe?
3. O que você pensa sobre a atuação em conjunto, do pedagogo e psicólogo, como membros de uma equipe?
4. Como você organiza suas atividades e gerencia seu tempo?
5. Quais as dificuldades que você enfrenta para desenvolver seu trabalho em equipe?
6. Que estratégias você utiliza frente às dificuldades que surgem no trabalho em equipe?
7. Em que momentos sua equipe se reúne para estudar ou refletir sobre a própria prática?
8. O que o(a) motiva a permanecer na equipe?
9. Que sentimentos são mais comuns em relação a sua prática profissional?
10. Como você avalia sua contribuição ao trabalho da equipe?
11. Qual a sua meta como integrante da equipe?
12. Quais os maiores entraves que você encontra na sua rotina de trabalho?
13. O que é mais difícil no trabalho em equipe?
14. O que é mais fácil?
15. Se pudesse, mudaria de área? Se sim, diga para qual área e justifique.
16. Como você resumiria sua atuação profissional?
17. Como você se sente fazendo parte desta pesquisa?
18. Você acredita que a atuação da equipe pode promover mudanças? Quais? Como?

Apêndice E – Complemento de frases

Instrumento: Complemento de frases

1. Eu quero saber
2. O tempo mais feliz
3. Eu gosto
4. Os estudos
5. Se eu pudesse
6. Minha profissão
7. Parceria
8. Eu prefiro
9. Eu sinto
10. Hoje
11. Gostaria
12. Quando ensino
13. Preocupo-me
14. Lembro com muita alegria
15. Meu maior desafio
16. Chegar na escola
17. Acredito
18. Às vezes
19. Não me importo
20. Minha exigência
21. Compartilhar
22. Preciso
23. A vida

24. O futuro
25. Luto (lutar)
26. Minha ambição
27. Os professores
28. Meu local de trabalho
29. Minha equipe
30. Muitas vezes penso
31. Um dia eu quero
32. Quando tenho dúvidas
33. Quando necessito planejar
34. Tenho vontade
35. Decepção-me
36. Sempre que posso
37. As expectativas
38. Meu trabalho
39. Sinto segurança
40. Esperam que eu
41. Sofro
42. Espero que os outros
43. Os professores
44. O mais importante
45. Sensação de dever cumprido
46. Sinto culpa
47. Minha dupla na equipe
48. Tenho saudades

49. Permanecer na equipe
50. Sonho
51. Farei o possível para
52. Atualmente eu
53. Minha casa
54. Penso que os outros
55. Um dia
56. Minha família
57. Meu maior medo
58. Tenho
59. Sou uma pessoa
60. Percebo-me
61. Trabalho em grupo
62. Na teoria
63. Na prática
64. Dividir tarefas
65. Quando não consigo
66. Meu suporte
67. Meu lugar seguro
68. Sinto confiante
69. Detesto
70. Quando planejo

Apêndice F – Ficha-perfil

Prezado (a) participante, este instrumento é parte integrante da pesquisa de doutorado (em andamento), que trata da “A dinâmica subjetiva da relação entre psicólogo e pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem como mobilizadora de mudanças na subjetividade social da escola”, orientada pela Profª Drª Maristela Rossato, do Instituto de Psicologia – UnB. Sua participação será muito importante para o desenvolvimento desse tema e abrirá novas possibilidades de compreensão sobre necessidades subjetivas, relacionadas à potencialização do trabalho em equipe. Pela sua atenção, obrigada!

Francisca Bonfim – doutoranda em desenvolvimento humano e saúde – IP/UnB

Função: () Pedagogo () Psicólogo
Tempo de atuação na SEEDF: <input type="checkbox"/> até 05 anos. <input type="checkbox"/> 05 a 10 anos . <input type="checkbox"/> 10 a 20 anos. <input type="checkbox"/> mais de 20 anos.
Tempo de atuação na EEAA : <input type="checkbox"/> até 05 anos <input type="checkbox"/> 05 a 10 anos <input type="checkbox"/> mais de 10 anos. Quantos? _____
Cite, pelo menos 02 cursos, mais recentes (últimos 5 anos), de aperfeiçoamento ou de capacitação em serviço: <hr/> <hr/>
Formação acadêmica:

<input type="checkbox"/> 2ª graduação, curso: _____ <input type="checkbox"/> Especialização na área de Educação	
<input type="checkbox"/> Especialização em outra área. Qual? _____.	
<input type="checkbox"/> Mestrado em Educação <input type="checkbox"/> Mestrado em Psicologia	
<input type="checkbox"/> Doutorado em Educação <input type="checkbox"/> Doutorado em Psicologia	
Data de Início da atuação na escola atual:	Escolas em que atua:
Cite uma palavra ou uma expressão que lhe faz lembrar sua equipe	

Aspectos do trabalho realizado pela sua equipe que contribuem para a efetivação das demandas solicitadas a esse serviço:	

Quando você pensa no termo “Trabalho em Equipe”, lembra de:	

