



TEORIA DA SUBJETIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Valdeci Veloso de matos, UNIFIEO, 22200272@unifieo.br

Leia Arruda, UNIFIEO, leia.arruda@hotmail.com

Valmiro Izidro, UNIFIEO, valmiro.izidro@gmail.com

Maria Regina, UNIFIEO, 03233@unifieo.br

Alessandro Marco Rosini, UNIFIEO, alessandro.rosini@unifieo.br

RESUMO

É histórica a relação entre psicologia e educação, especialmente no que diz respeito às questões de ensino aprendizagem e ao comportamento, na via da adaptação a um modelo esperado. No cenário brasileiro, desde o período entre o fim do século XIX e início do século XX pode-se observar aproximações entre essas duas disciplinas. A possibilidade de estudo da atuação da psicologia educacional passa pelo pressuposto de que a constituição subjetiva do profissional se expressa em sua atuação educacional, desvinculando-se do ideal de neutralidade total padrão. Dessa maneira, a importância e justificativa deste trabalho se expressa no pressuposto de que atuação quer do psicólogo educacional, quer do professor (psicológica e pedagógica) em ambiente escolar não é neutra – ou seja, a subjetividade dos profissionais, alunos e familiares está a todo o momento em questão. Cabe questionar, portanto, que concepções de trabalho e que implicações se tem nas intervenções e técnicas utilizadas nas escolas, mais do que avaliar se determinadas ferramentas são boas ou ruins, melhores ou piores do que outras. O objetivo geral deste trabalho é demonstrar que a inserção do psicólogo educacional, no contexto escolar, pode se dar na perspectiva da teoria da subjetividade, superando, desta forma, concepções limitadoras e que se restringem à tentativas de adaptação dos alunos a determinados padrões esperados de comportamento e desenvolvimento. Trata-se de uma revisão sistemática. A fim de dar conta de certa dimensão histórica, serão utilizados, livros, artigos produzidos recentemente a respeito do tema a partir de 2018 até 2023. Entendeu-se, a partir das leituras e reflexões realizadas, que é necessária uma reformulação na concepção que se tem do processo de ensino e aprendizagem, dos diagnósticos e dos instrumentos de avaliação das possíveis dificuldades de aprendizagem. Pode-se observar, ao longo dos anos, que um processo de ensino e aprendizagem fundamentados em abordagens exclusivamente quantitativas, focadas em metas neoliberais que promovem a limitação das ferramentas institucionais e subjetivas.

Palavras-chave: psicologia educacional; subjetividade; inclusão; desenvolvimento, psicopedagogia.

Data da submissão: 01/12/2023

Data do aceite de publicação: 20/06/2024

Data da publicação: 30/06/2024

SUBJECTIVITY THEORY: CONTRIBUTIONS TO THE PERFORMANCE OF THE EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

The relationship between Psychology and Education is historical, especially when it comes to learning and behavior problems, in the way of adaptation to an expected model. In the Brazilian scenario, since the period between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century, we can observe approximations between these two disciplines. The possibility of studying the performance of school psychology is based on the assumption that the subjective constitution of the professional is expressed in his performance in this environment, detaching himself from the standard ideal of total neutrality. Thus, the importance and justification of this work is expressed in the assumption that the psychological and pedagogical work in school environment is not neutral - that is, the subjectivity of professionals, students and family members is at issue all the time. It is worth questioning, therefore, what conceptions of work and what implications we have in the interventions and techniques used in schools, more than evaluating whether certain tools are good or bad, or better or worse than others. The general objective of this work is to demonstrate that the insertion of psychology, in the school environment, it can happen from the perspective of the theory of subjectivity, thus overcoming limiting conceptions that are restricted to attempts at adapting students to certain expected patterns of behavior and development. This is a systematic review. In order to account for a certain historical dimension, articles and academic productions from 2008 to 2023 will be used. It is understood, from the studies analyzed, that a reformulation of the conception of teaching and learning, diagnoses and assessment tools for possible learning difficulties. It was seen that exclusively quantitative approaches focused on neoliberal goals can go against inclusion and promote the limitation of institutional and subjective

Keywords: school psychology; subjectivity; inclusion

1 INTRODUÇÃO

É histórica a relação entre Psicologia e Educação, especialmente no que diz respeito à relação desenvolvimento e aprendizagem, na via da adaptação a um modelo esperado. embora, no cenário brasileiro, é entre o século XIX e início do século XX que se observa as aproximações entre essas duas disciplinas. Registros indicam que, já na época colonial, práticas desenvolvidas pelos jesuítas com a população denominada nativa, referentes às questões educacionais eram direcionadas ao controle da conduta dos indivíduos (BEZERRA, 2019).

Ainda no século XIX, conhecimentos, no campo da psiquiatria, para o tratamento de doenças mentais, a influência de conhecimentos e técnicas advindos de países europeus marcam o desenvolvimento do pensamento psicológico brasileiro - uma psicologia autointitulada científica, em um contexto no qual médicos e educadores importavam saberes psicológicos, devido à possibilidade que isso representava de compreender e controlar o comportamento humano, a partir do racionalismo e positivismo (BEZERRA, 2019). Ambiente que propiciou o desenvolvimento das ideias psicológicas, principalmente, no âmbito da medicina e da educação. Enfim, o século XIX vai assistir ao surgimento das ideias de saneamento e higienização. Neste cenário iniciou-se, significativamente, a utilização de testes psicológicos, a fim de examinar os então chamados doentes mentais e crianças inseridas em instituições educacionais. Instrumentos que viabilizaram uma prática profissional categorizadora, corretiva e terapêutica fundamentada em concepções universalizantes e naturalizadas da subjetividade. Ideias que pensavam o homem e seu mundo psíquico de forma

a entendê-lo como um ser natural, dotado de capacidades e características da espécie e que deveriam estar inseridos em um meio adequado.

“ Não poderia ser outra, pois se já somos o que vamos ser, dada a natureza humana da qual somos dotados, a Psicologia só poderia se constituir enquanto prática profissional como um conhecimento e um conjunto técnico que detecta desvios do desenvolvimento humano (em relação ao que é concebido como natural), propondo-se como algo que reencaminha, realinha, adapta, cura.’ (BOCK, 2004)

Segundo Bock (2004) dentro deste paradigma a psicologia reforçou a dicotomia normalidade x anormalidade transformando o diferente, o fora do padrão dominante em anormal. ao falar do fenômeno psicológico, não se preocupou em falar de vida, das condições econômicas, sociais e culturais nas quais se inserem os homens e das diferentes formas de desenvolvimento e aprendizagem.

Fala-se da mãe e do pai sem falar da família como instituição social marcada historicamente pela apropriação dos sujeitos; fala-se da sexualidade sem falar da tradição judaico-cristã de repressão à sexualidade; fala-se da identidade das mulheres sem se falar das características machistas de nossa cultura; fala-se do corpo sem inseri-lo na cultura; fala-se de habilidade e aptidões de um sujeito sem se falar das suas reais possibilidades de acesso à cultura; fala-se do homem sem falar do trabalho.

A possibilidade de estudo da atuação da psicologia educacional, numa perspectiva cultural histórica passa pelo pressuposto de que a constituição subjetiva do profissional se expressa em sua atuação nesse ambiente, desvinculando-se do ideal de neutralidade total padrão. Assim, podem ser evidenciados diversos desafios a serem enfrentados, tanto em relação aos tensionamentos acerca da subjetividade social da escola ao trabalho do psicólogo educacional, quanto aos próprios recursos subjetivos dos psicólogos (BONFIM; ROSSATO, 2023).

Ao assumir uma posição que se desloca da neutralidade cobrada desse profissional, especialmente em um contexto de demanda crescente por avaliações psicológicas, problemas comportamentais e de aprendizagem na atualidade, é necessário assumir uma posição diferente da ideia mecanicista, na qual o processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento humano é olhado de maneira dualista e biologizante.

Nessa nova abordagem (na teoria da subjetividade pode ser), é possível adquirir uma compreensão que contemple o psicólogo educacional a partir do caráter gerador de cultura e da sua história de vida, tomando seu desenvolvimento processual como indissociável de sua prática. Nesse sentido, o pressuposto, aqui, é de que a atuação desses profissionais perpassa processos subjetivos que vão além da técnica e do saber especializado, favorecendo novas organizações cotidianas escolares e na sala de aula (BONFIM; ROSSATO, 2023).

Além de serem importantes representações do campo científico e contribuições relevantes no que diz respeito à prática diária do psicólogo educacional, surgem novos ‘*insights*’ para a análise e compreensão desse campo profissional. É preciso compreender a atuação profissional como expressão de um sistema subjetivo, organizado não apenas por dimensões operacionais, mas também por dimensões subjetivas profissionais.

A escola, com auxílio das ciências psicológicas, tem como desafio percorrer o caminho entre a igualdade e a diferença. Dessa forma, é um dos papéis da escola trabalhar a produção de conhecimento da humanidade acessível que não se dê em modelos únicos. Entre os desafios a serem superados estão a fragmentação e padronização do conhecimento e das pessoas e a

dificuldade de investimento em um conhecimento subjetivo, que possa se apropriar da realidade e necessidade de cada sujeito (TACCA; REY, 2008).

Esses desafios se justificam ao se constatar que os alunos, em muitos casos, são levados a utilizar exclusivamente suas funções cognitivas com destaque à memória e habilidades de atenção e concentração – ficando, excluídas as dimensões afetivas e, em diversos casos, por exemplo, os diversos tipos de inteligência e as diferentes formas de aprendizagem. Em suma, o que fica em segundo plano, portanto, é o papel reflexivo produtivo e personalizado da aprendizagem, considerando que esse não é o foco das atividades propostas, seja por demandas externas/políticas, ou micropolíticas das instituições e modelos de trabalho (TACCA; REY, 2008).

Analisando a subjetividade social das escolas, alguns fatos são trazidos à tona. Nas instituições que se destacam positivamente, por exemplo, no que diz respeito à construção de práticas educativas inclusivas, os principais elementos decisivos foram o compromisso das equipes com uma participação coletiva e horizontal, ideais democráticos e relações de respeito e amizade entre profissionais das escolas. Entretanto, alguns profissionais ainda possuem visões limitadas, predominando valores inclusivos que se baseiam na aceitação da diferença, sem levar em conta o potencial de aprendizagem dos estudantes com desenvolvimento atípico com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, há muitas barreiras e contradições que impõem desafios complexos ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Trata-se de uma abordagem investigativa, considerando o contexto da psicologia contemporânea e a demanda, a oficialização da demanda por psicólogos e assistentes sociais nas escolas. É preciso considerar, ainda, no contexto escolar as situações de violência cada vez mais frequentes; os problemas de aprendizagem recorrentes bem como as novas tecnologias em sala de aula. Tópicos que buscam, na psicologia, respostas acerca de como atuar nesses e em tantos outros momentos desafiadores, nos quais nenhuma outra ferramenta parece dar conta de tamanhas dificuldades.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma análise sistemática. A fim de dar conta de certa dimensão histórica, serão utilizados artigos e produções acadêmicas a partir de 2018, até 2023. É necessário que os textos utilizados como referência estejam disponíveis, de maneira gratuita e online, em língua portuguesa e que tratem da realidade brasileira.

As bases de dados utilizadas foram Scielo, PePSIC e Portal de Periódicos CAPES. Os descritores utilizados foram “psicologia educacional” e “subjetividade”. O primeiro passo foi a leitura dos resumos, identificando os critérios de inclusão e a prevalência das temáticas priorizadas, seguido, então, pela leitura integral dos textos selecionados. Após essa escolha, a proposta foi a de elencar as principais convergências e divergências entre os textos e refletir criticamente sobre como as questões levantadas se relacionavam à temática da subjetividade da psicologia na escola na contemporaneidade.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Bonfim e Rossato (2023) indicam que as subjetividades que marcam a atuação profissional, muitas vezes, predominam sobre as diretrizes políticas e pedagógicas, com origens em diferentes áreas da vida. Nesse sentido, haveria uma necessidade de questionamento e reflexão acerca da formação do psicólogo educacional, criando espaços reflexivos sobre a prática profissional e sobre o próprio psicólogo em sua subjetividade, com o objetivo de equilibrá-la com os saberes e fazeres da profissão, além de superar as dicotomias presentes entre neutralidade x implicação, teoria x prática, entre outras.

É possível perceber, na prática, segundo os autores, um tensionamento bastante presente entre as subjetividades dos profissionais, a subjetividade social das instituições escolares e as normativas dos regimentos das equipes. No caso do estudo de Bonfim e Rossato (2012), a intencionalidade do modelo clínico de atuação foi percebida, com frequência, como uma potência freada pelas normativas que regem o serviço como um todo.

“As crenças e valores pessoais chegaram a se apresentar como dominantes em muitos momentos da atuação, fosse com as famílias, fosse com os novos profissionais da escola. A supremacia atribuída à experiência construída pela prática profissional em detrimento do aporte que pode ser gerado pelos novos profissionais é outro aspecto que merece destaque, pois os anos de prática profissional, se não forem acompanhados de processos reflexivos orientados teoricamente, tendem a se constituir como cristalizações do fazer. A questão da família e da religião se apresentaram na atuação da participante, em muitos momentos, como sobrepostos ao saber teórico construído na formação inicial e continuada, evidenciando que, mesmo diante de processos de formação, mesmo conhecendo todas as questões teóricas que orientam o serviço e mesmo tendo acompanhando as transformações das funções da equipe ao longo dos anos, ainda permanecem modelos de atuação que evidenciam que não houve, em profundidade, uma reorganização da sua compreensão sobre a atuação institucional no contexto escolar, evidenciando a força da dimensão histórica da subjetividade” (BONFIM; ROSSATO, 2012, p. 11-12).

Dessa forma, o objetivo dos autores, ao invés de desmerecer a discussão acerca da ética que precisa permeiar a prática profissional, tendo um propósito de convocar ao compromisso político e pedagógico da atuação do psicólogo escolar. Há uma avaliação de que é necessária uma reavaliação da formação do psicólogo escolar, com demarcação da importância de se gerar espaços reflexivos e emocionais sobre a prática profissional e sobre si mesmo, com orientação teórica. O foco dessa abordagem é trazer uma contribuição para que se amplie a qualidade da atuação institucional frente aos processos de ensino e aprendizagem na escola. Destaca-se a necessidade percebida de dar voz e oportunidade à subjetividade dos psicólogos, na contramão do suposto ideal de neutralidade que pautou historicamente a profissão. É feita uma convocação a prestar atenção nas implicações da subjetividade profissional no âmbito prático-teórico.

“Necessitamos de processos de formação que qualifiquem o profissional a transitar entre a subjetividade individual e a social, compreendendo a responsabilidade e o compromisso com a profissão, e que possibilite o desenvolvimento de novos recursos subjetivos (simbólico-emocionais), reconhecendo-os como fundantes de sua atuação. Trata-se de qualificar o profissional por meio de processo reflexivo orientado teoricamente e que continuamente acompanhe sua atuação. Uma formação conduzida pelo pensar, pela dúvida, pela relação entre o social e o individual, pois os processos de comunicação e os sistemas relacionais vivenciados na formação, com ênfase nos sentidos e significados presentes nesse contexto, podem ser substanciais para o fortalecimento de sua prática. Dessa forma, a subjetividade constitui uma fonte essencial para compreender a atuação profissional, uma vez que recursos subjetivos importantes – motivação, segurança, autonomia, entre outros – podem ser desenvolvidos, ou mesmo reconfigurados, e constituem aspectos que, muitas vezes,

são desconsiderados no exercício profissional. Por fim, podemos sugerir que a dimensão subjetiva da formação pode impactar e fortalecer o psicólogo como sujeito de sua aprendizagem, mediante um posicionamento qualitativamente diferente, numa condição ativa e crítica, cujas dúvidas, imaginação e reflexão constituem a base da relação com o aprender profissional.” (BONFIM; ROSSATO, 2012, p. 12).

A partir de tais considerações, é possível perceber, no estudo, um caminho que vai na contramão do que foi historicamente proposto à psicologia, ou seja, um distanciamento da própria subjetividade para que, assim, supostamente, seja possível investigar e/ou atuar sobre determinado objeto. Aqui, desde que com aporte teórico adequado e com cuidado, a subjetividade é vista mais como potencial do que como fragilidade, que deveria ser evitada a todo o custo.

Tacca e Rey (2008) vão na mesma via de valorização da subjetividade na atuação escolar, porém, com um enfoque maior na subjetividade do aluno, incluindo os diferentes espaços e situações de vida que a constituíram. Nesse sentido, contemplar essa dimensão torna possível que se realizem ações diferenciadas, orientadas ao apoio ao aluno ao avançar continuamente em sua escolaridade.

Os mesmos autores seguem tratando a aprendizagem como função do sujeito, colocando que sua recuperação considera a integração da subjetividade como aspecto imprescindível, já que o sujeito aprende como sistema, e não somente como intelecto. O sentido subjetivo é representado por um sistema simbólico e emocional que se encontra em desenvolvimento permanente. Cada aspecto envolvido nesse processo se evoca de forma recíproca, sem que um seja a causa do outro, provocando, com constância e imprevisibilidade, desdobramentos em direção a novas configurações de sentido subjetivo.

“Fica compreendida, assim, a aprendizagem na interface e na interdependência de aspectos cognitivos/intelectuais, que irá compor um sistema dinâmico e complexo com os aspectos afetivos. Para isso, um se torna condição do outro, e não causa, e formam uma unidade sistêmica. Essa aprendizagem, então, só pode ser definida e explorada pelo próprio sujeito, que define os tipos de entrelaçamentos que serão feitos com aprendizagens anteriores, o que comporá uma complexa rede, pois não se constituirá apenas da dimensão cognitiva. Os lugares, o trânsito e o movimento dessa estruturação ganham significados e sentidos ao longo de todas as experiências de aprendizagem, e acompanhar toda essa movimentação ou investigá-la é uma possibilidade para o professor, uma investigação que significa procurar acessar a produção de sentido subjetivo gerada nas situações desencadeadas na sala de aula” (TACCA; REY, 2008, p. 145-146).

Há, para os autores, um sentido complexo atribuído à categoria de sujeito, pois sua funcionalidade se dá em uma personalidade processual – um sistema em desenvolvimento, gerador e organizador de elementos diversos e essenciais para o desenvolvimento do sujeito. Quando o sujeito enfrenta o mundo em que vive, o realiza em uma configuração dinâmica e subjetiva. O mundo em que esse processo se dá está em integração com sua dimensão simbólico-emocional enquanto consequência da multiplicidade de desdobramentos, além de seu caráter de resultado de uma ação social do sujeito. Dessa maneira, assume-se a subjetividade como um sistema dotado de complexidade, com formações e subsistemas psicológicas que se relacionam de forma estreita entre si; seus conteúdos e sua expressão funcionam ganham manifestação nas múltiplas formas, com sentidos psicológicos distintos (TACCA; REY, 2008).

Também ganha destaque, no conceito de subjetividade proposto pelos autores, o seu caráter histórico, abrangendo a história das diferentes relações dos sujeitos nos contextos cotidianos, pautados de forma essencial na cultura, a qual é marcada pelos sistemas de valores e construções simbólicas da atualidade nos grupos de referência. Intrínsecos a essa rede,

encontra-se, de forma integrada, elementos individuais no trânsito de contínuas e mutáveis condições da sociedade, cultura e história (TACCA; REY, 2008).

Assim como Bonfim e Rossato (2012), Tacca e Rey (2008, p. 160) também destacam o caráter imprescindível da atualização da formação dos profissionais que atuam na educação e da contemplação de temáticas voltadas às diversidades:

“Seria desejável incorporar os conhecimentos sobre os aspectos subjetivos da aprendizagem e do desenvolvimento nos programas de formação de professores bem como alertá-los para o aproveitamento do espaço relacional em sala de aula como contexto altamente envolvido com o ensinar e o aprender. São precisamente os sistemas de relacionamento das crianças. Fica evidente que a aprendizagem é uma função do sujeito e que ela se encontra fortemente impactada pelos entrelaçamentos da subjetividade individual e social, em que aparece a diversidade dos sentidos subjetivos como eclosão das singularidades de alunos e professores.”

Santos e Martínez (2016) observam casos nos quais há um embate entre a tendência dominante da subjetividade social da instituição escolar e às possibilidades de enfrentamento aos desafios colocados pela educação inclusiva no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, para enfrentar essa realidade, é necessário que haja uma produção de sentidos subjetivos dos atores escolares capaz de favorecer a reflexão e questionamentos sobre as concepções e ações educativas, de modo a de naturalizá-las.

Em relação à diferenciação, embora não-dicotômica, da subjetividade individual e subjetividade social escolar, Santos e Martínez (2016, p. 256-257) fazem algumas ponderações pertinentes:

“A subjetividade individual é constituída pela articulação entre sujeito e personalidade, constituída como sistema aberto composto de uma plasticidade que permite a auto-organização do movimento psíquico, forjado nas experiências culturais configuradas em redes, cujos desdobramentos podem ser produtores de novos sentidos subjetivos, para o sujeito e o contexto social. Diante de vivências contraditórias, o sujeito tem oportunidade de reconstruir não somente as experiências, mas também os sentidos subjetivos relacionados ao mundo e a si mesmo. As contradições funcionam como forças motrizes, podendo mobilizar o desenvolvimento da constituição subjetiva, desde que resulte de forte apelo emocional. Nesse sentido, a mobilização dos sujeitos para atuarem na realidade está relacionada à qualidade das emoções envolvidas na situação vivenciada e nas relações estabelecidas. Assim, a subjetividade individual é uma produção gerada nas relações sociais estabelecidas nos espaços de ação dos sujeitos, na trama de uma determinada subjetividade social, bem como oriunda das marcas de outras experiências de vida, que são subjetivadas, de modo singular, na trajetória histórica de cada um deles. A subjetividade social, por sua vez, é a dimensão subjetiva que se produz na sociedade, vinculando, em cada contexto social, um conjunto de sentidos subjetivos de diferentes procedências que se integra na configuração diferenciada de uma instituição, de um grupo, de uma comunidade. As formas diferenciadas de organização da subjetividade social expressam a síntese, em nível simbólico e de sentido subjetivo, do conjunto de aspectos objetivos, micro e macro, que se articulam no funcionamento social. A subjetividade social da escola [...] é um exemplo da integração de diferentes elementos de sentido procedentes de outros campos da subjetividade social (gênero, familiares, socioeconômicos etc.), que se inscrevem na configuração única da produção subjetiva atual da instituição, articulada às interações desenvolvidas por seus integrantes.”

Os autores seguem, a partir daí, fazendo uma análise da forma com que se tem feito, contemporaneamente, a avaliação da aprendizagem escolar. A conclusão é de que, nos últimos

anos, há uma profunda implicação de um viés de credenciamento e controle, o qual compromete os avanços que elaboram perspectivas alternativas aos modelos hegemônicos – assumidamente da pedagogia tradicional e tecnicista –, de maneira histórica. O papel estratégico tem sido assumido pela avaliação externa de larga escala, no âmbito da ampliação global do capitalismo neoliberal, a partir, principalmente, da década de 1990.

No contexto brasileiro, a avaliação tem expansão e intensificação cotidiana como marcadora de eficiência e eficácia dos sistemas de ensino, focando na produtividade das instituições e de seus profissionais. Assim, são utilizados mecanismos de premiação para aqueles que apresentam as melhores performances, como uma maneira de reforçar os atores educacionais e influenciar o seu trabalho em prol da manutenção do avanço dos indicadores trazidos pela avaliação, colocando, mais do que nunca, sua natureza quantitativa e meritocrática – ou seja, o fracasso escolar individual e responsabilidade de cada aluno e instituição. No contexto de elaboração de leis e políticas inclusivas, com respeito à diversidade, a padronização e classificação que surgem dessa avaliação legitimam o processo de exclusão dos alunos com desempenhos considerados piores do que os patamares impostos ou, até mesmo, aos alunos “destaque”, que aparecem, midiaticamente, como exemplos de sucesso frente a condições desfavoráveis, tendo uma conquista supostamente resultante de esforço individual (SANTOS; MARTÍNEZ, 2016).

Como demonstração dessa contradição os autores colocam a sua observação de que, no que se refere à avaliação do processo de aprendizagem, o projeto político pedagógico das escolas incorpora as funções diagnóstica e formativa enquanto elemento que integra o ensino e a aprendizagem. Durante sua pesquisa, identificaram que boa parte dos profissionais trabalham olhando para a obtenção de resultados exitosos nas provas dos sistemas de avaliações externas de larga escala. Os autores citam alguns exemplos que expõem essa preocupação com a valorização do desempenho:

- Foco em Língua Portuguesa e Matemática, considerando que são aquelas avaliadas externamente;
- Treinamento das habilidades dos estudantes para que realizem, eficientemente, as provas dos sistemas de avaliação, utilizando, para isso, provas simuladas;
- Elaboração e utilização de mecanismos específicos de diagnóstico das competências dos discentes no que diz respeito à capacidade de ler e escrever adequadamente;
- Expectativa elevado de conquista de prêmios advindos dos sistemas estaduais e municipais de avaliação externa;
- Destaque notável às performances positivas e premiações, especialmente em momentos nos quais os gestores aproveitam para fazer comentários a respeito da qualidade do serviço que a instituição realiza.

“Essa cultura avaliativa revela a face seletiva e excludente da escola, uma vez que pode desvalorizar saberes, desqualificar distintos processos de construção do conhecimento e negar formas inusitadas de expressar a aprendizagem, confirmando portanto, ausência de conhecimento. [...] se cria um desequilíbrio na avaliação da aprendizagem, visto que as escolas podem, gradativamente, estimuladas pela pressão por melhores indicadores, acabarem investindo mais nos alunos com possibilidades de obter sucesso nos exames e rejeitarem aqueles, cuja presença na escola pode prejudicar sua imagem pública, em virtude dos resultados inferiores aos padrões desejados. Os alunos com desenvolvimento atípico, junto com outros alunos em condições socioeconômicas e culturais desfavoráveis, formam um grupo de risco, não por estarem em condições vulneráveis de acesso à cultura escolarizada, mas porque

ameaçam o estatuto de sucesso almejado pela escola, bem como as recompensas decorrentes dele “(SANTOS; MARTÍNEZ< 2016, p. 262-263).

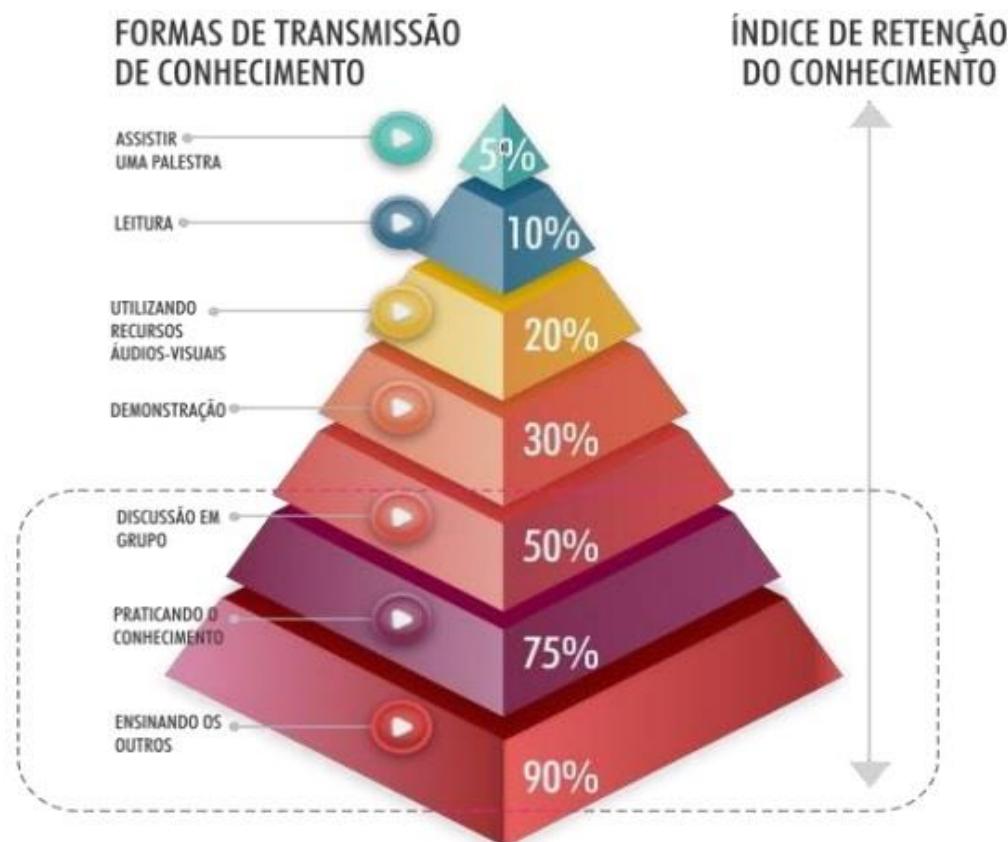
Um embasamento importante para a incorporação do processo da subjetividade na psicologia educacional é o da Neurociência, que apresenta como pressuposto que, para que a assimilação de fato ocorra, o aprendizado precisa ser significativo e importante para o cérebro da pessoa em questão, isto é, precisa fazer sentido para o contexto cotidiano e para a história do sujeito. As figuras 1 e 2 exemplificam diferentes formas de retenção de conteúdos de acordo com o método adotada.

Figura 1 – Pirâmide de William Glasser



Fonte: Escola Municipal Padre Elígio Silvestri (2022, p. 59)

Figura 2 – Pirâmide William Glasser com índices de retenção do conhecimento



Fonte: Maxreiter (2020, p. 28)

Para William Glasser, a função do professor, em sala de aula, assemelha-se muito mais a de um guia norteador do que a de um chefe. Ao perceber que grande parte dos estudantes não conseguia reter os conteúdos após a aula, deu-se conta de que o processo de aprendizagem não se limita à memorização. Para o psiquiatra, a efetividade da aprendizagem se dá junto com a do professor, em uma experimentação do fazer (MAXREITER, 2020).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem torna-se específico de cada sujeito, com cada um aprendendo aquilo que, de fato lhe interessa e lhe faz sentido. Isso vale tanto para o seu cotidiano quanto para a sua história, não restringindo-se ao âmbito individual, mas também contemplando a família, a comunidade e os grupos sociais e culturais. Esses sentidos geram conexões cognitivas e emocionais, essenciais para que a aprendizagem ocorra.

Curvelo (2019), por outro lado, utiliza-se do método de análise do mal-estar na educação. A autora utilizou a metodologia construtivo interpretativa por meio de estudo de caso com alunos que eram vistos como verdadeiros desafios para a equipe pedagógica de uma escola – crianças não somente com dificuldades de aprendizagem para ler e escrever, como também apresentando comportamentos tidos como perturbadores e inadequados para os docentes e colegas. Eram frequentes as crises de agitações, com violência e necessidade de intervenção psiquiátrica urgente.

Como efeito terapêutico vivenciado, houve a procura, por parte da professora, para que a orientadora educacional pudesse participar da discussão da viabilidade de um trabalho educativo que, ao menos num primeiro momento, encaixasse em suspense o objetivo da alfabetização. Dessa forma, constitui-se uma turma de alunas, entre as quais o “fracasso escolar” não se identificava enquanto elemento grupal, dando lugar ao que se pode localizar enquanto desejo das alunas. O questionamento foi focado naquilo que poderia interessar aos

adolescentes, entre 12 e 14 anos, que estavam no contexto escolar há muito tempo, entretanto, sem terem conseguido se alfabetizar.

Nesse sentido, tem-se mais um exemplo no qual o diferencial do aluno foi utilizado não como dificultador do processo de aprendizagem, mas como potencial. O início, ainda que tímido, do processo de alfabetização e do sucesso do ensino-aprendizagem se deu a partir daquilo que era único de cada aluno, que os significava no mundo para além do fracasso escolar. Tem-se, portanto, um diálogo com as teorias neurocientíficas expostas anteriormente, pois a aprendizagem se deu em um contexto atrelado diretamente a algo vivenciado pelos alunos e que para eles fazia sentido, possibilitando, assim, a assimilação. Da mesma forma, as professoras puderam aprender, simultaneamente, novas formas de conduzir suas ações para além daquilo que já estava institucionalizado.

Reflexões críticas dos estudos como os de Bonfim e Rossato (2023), Maxreiter (2020), Santos e Martínez (2016) e Tacca e Rey (2008) fundamentam teoricamente alternativas pertinentes à padronização e alcance de metas de desempenho colocadas pelo sistema neoliberal ao qual, muitas vezes inevitavelmente, as instituições escolares precisam se sujeitar. Tem-se pistas, a partir desses autores e de outros, de como o psicólogo educacional pode se embasar para dar lugar à subjetividade na instituição e comunidade escolar, em detrimento da objetividade e preocupação com padrões de desenvolvimento e números.

Parte inseparável deste processo é a análise de implicação do próprio psicólogo educacional, como bem destacado por Bonfim e Rossato (2018). Este profissional é parte inseparável da instituição e, portanto, está implicado na maneira com que o processo ensino-aprendizagem e, especialmente, a avaliação ocorrem nesse cenário. Nesse sentido, um posicionamento de questionamento permanente do próprio papel dentro dos modelos tradicionais e/ou alternativos aos hegemônicos é essencial para trazer a dimensão subjetiva à cena. É importante, portanto, frisar que, quando se fala em subjetividade, está inclusa a do aluno, da comunidade escolar, da escola e sua equipe como um todo e do próprio psicólogo enquanto questionador permanente de sua própria atuação, função e teorização.

O diálogo entre teorias é importante para embasar o trabalho do psicólogo educacional no trabalho com a subjetividade. Tanto a ideia de que aprendemos e retemos mais aquilo que nos faz mais sentido de acordo com nosso cotidiano e história, quanto a pertinência do trabalho subjetivo com os interesses particulares de cada aluno – construindo, portanto, uma narrativa que vá além do fracasso escolar e dos estereótipos – são argumentos importantes que podem possibilitar que o psicólogo se posicione na instituição de maneira assertiva.

Bezerra (2019) resume muito bem os pressupostos aqui mencionados, especialmente no que diz respeito ao contraponto às metodologias hegemônicas e impostas e à valorização da autonomia do aluno, compreendido, aqui, como construtor de sua própria aprendizagem,ativamente:

“Investigar a aprendizagem escolar implicou refletirmos sobre os tipos de concepções de desenvolvimento e aprendizagem que se configuravam como hegemônicas no espaço da escola, assim como questionar o lugar dominante que ocupavam determinadas perspectivas ao considerar a aprendizagem como um processo reprodutivo de assimilação de conhecimentos. Com as informações levantadas no decorrer da pesquisa, foi possível perceber a aprendizagem na sua dimensão subjetiva, que se organizava como um processo de produção, e não como uma mera reprodução de conhecimentos. Essa compreensão nos permitiu o desenvolvimento de estratégias investigativas que contribuíram para formas de aprendizagem qualitativamente diferenciadas. Valorizar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, ou seja, como alguém capaz de produzir ideias sobre os

conhecimentos a serem aprendidos, torna-se fundamental para aqueles que pretendem investigar o desenvolvimento de crianças que apresentam obstáculos no processo de aprender. Assim, evidenciamos o desafio que era para os aprendizes enxergar as suas possibilidades de aprender a partir de uma perspectiva produtiva e de assumirem intencionalmente uma postura mais ativa diante da aprendizagem. Deparamo-nos com resistências, produções de sentidos subjetivos que se constituíram como verdadeiras barreiras subjetivas em relação ao aprender. Percebemos que a representação da aprendizagem como assimilação de conteúdos, que configura a subjetividade social da escola, colabora para que muitas crianças não desenvolvam recursos necessários para avançar em formas reflexivas de produção de conhecimento” (BEZERRA, 2019, p. 2005).

Nesse sentido, o foco, aqui, está na desconstrução do ideal de um aluno e ser humano universal, cujo desenvolvimento deve ser esperado de forma típica. Seja por questões biológicas/cognitivas ou por questões relacionadas à história e à cultura de cada um, o processo de aprendizagem de cada aluno é diferenciado, conforme características que se constituem a partir dessas variáveis. Dessa forma, fala-se em equidade, considerando necessidades diferentes para sujeitos diferentes em prol de uma igualdade de acesso ao ensino de qualidade – ensino, aqui, compreendido para além das habilidades intelectuais e tradicionais, mas ampliado para a construção de um cidadão crítico, reflexivo e ciente de seus direitos e deveres na sociedade.

Como traduzido por Bezerra (2019), a aprendizagem se organiza subjetivamente em sua subjetividade, portanto não é possível de previsão e controle. Esta questão faz com que se tensione para o desenvolvimento de ações intencionais distintas para cada criança. Para tanto, mais uma vez, é reforçada a importância da representatividade teórica, com abordagens que olhem para o desenvolvimento humano em toda a sua dinamicidade. São necessárias, assim, mudanças naquilo que se concebe como desenvolvimento e aprendizagem, seja do lado pedagógico ou dos aspectos psicológicos envolvidos.

Nesse sentido, os referenciais teóricos devem favorecer a promoção de reflexões que possam conduzir as ações em prol de uma construção de espaços comunitários propícios ao desenvolvimento da aprendizagem compreensiva e reflexiva. Portanto, representar diferenciadamente a forma de aprender de cada sujeito pode ser pertinente para priorizar o diálogo e a reflexão enquanto aspectos indispensáveis à produção de conhecimento. Esta questão é vista como indispensável para que se instigue o desenvolvimento subjetivo na ação de aprendizagem, emergindo, a partir daí, o sujeito da aprendizagem (BEZERRA, 2019).

5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendeu-se, a partir dos estudos realizados, que é necessária uma reformulação na concepção que se tem do processo de ensino aprendizagem, do desenvolvimento e do comportamento bem como dos instrumentos de avaliação. Foi visto que abordagens exclusivamente quantitativas e focadas em metas neoliberais podem ir na contramão da inclusão e promover a limitação das ferramentas institucionais e subjetivas.

O psicólogo educacional, portanto, tem, entre seus papéis, a responsabilidade de promover um diálogo constante, capaz de proporcionar um questionamento permanente das práticas e posicionamentos pessoais e institucionais, a fim de dar lugar à subjetividade. Subjetividade, novamente, da comunidade e instituição escolar, do aluno e do próprio psicólogo, já ciente da impossibilidade da neutralidade em sua totalidade.

Por fim, cabe salientar que essas concepções só são possíveis com mudanças formativas desse profissional que, ainda é guiado às avaliações de inteligência e aos testes psicológicos enquanto principais ferramentas adaptativas aos sistemas de ensino.

Ao invés de excluir esses recursos, a proposta abordada aqui foi a de enfatizar de que não é possível trabalhar com sujeitos universais e como tal, abstratos que se beneficiam de psicodiagnósticos. É, portanto, necessário estar atento, a todo o momento, a alternativas possíveis que façam sentido para o aprendizado subjetivo de cada aluno em cada instituição.

6 REFERÊNCIAS

BEZERRA, Marília dos Santos. Educação, Subjetividade e Desenvolvimento Humano: construindo alternativas para a avaliação psicológica das dificuldades de aprendizagem, em uma perspectiva investigativa. 2019. 218 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para la psicología actual. Psicol. Am. Lat., n.1, Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org>>. Acesso em: 25 abr. 2023. 2004

BONFIM, Francisca; ROSSATO, Maristela. A Expressão da Subjetividade na Atuação em Psicologia Escolar. Psicologia: Ciência e Profissão, [S.L.], v. 43, p. 1-16, 2023.

CURVELO, Carmem Lana Pereir. A subjetividade como uma proposta de abordagem para pensar na avaliação dos alunos considerados como difíceis: um método da psicanálise aplicada para pensar o mal-estar na educação. 2019. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/proposta-de-abordagem>>. Acesso em: 25 abr. 2023. 2008

ESCOLA MUNICIPAL PADRE ELÍGIO SILVESTRI. Projeto Político Pedagógico. Itaberaí: Escola Municipal Padre Elígio Silvestri, 2022.

MARXREITER, Vivian Lely Fasolo. Princípios, diretrizes e estratégias para a autoavaliação do aluno jovem dos anos finais da educação básica. 2020. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Métodos e Gestão em Avaliação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. Revista Brasileira de Educação Especial, [S.L.], v. 22, n. 2, p. 253-268, jun. 2016.

TACCA, Maria Carmen Villela Ros; REY, Fernando Luis Gonzalez. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. Psicol. cienc. prof., Brasília , v. 28, n. 1, p. 138-161, mar. 2018