

Atuação de psicólogos(as) escolares nas falas de professoras do ensino fundamental do sudoeste da Bahia: uma análise discursiva

Anderson de Carvalho Pereira^{a*} 

^aUniversidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Juvino Oliveira, Itapetinga, BA, Brasil

Resumo: No contexto educacional brasileiro, a promulgação da Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019, formalizou a contratação de psicólogos escolares. Esta pesquisa investigou as expectativas de professoras do Ensino Fundamental do sudoeste da Bahia sobre a contratação de profissionais de psicologia escolar para atuar na rede de ensino. Para entender a promulgação da Lei, realizou-se um resgate histórico do campo da psicologia escolar no Brasil. Filiadas à perspectiva psicanalítica e da análise do discurso de Pêcheux, foram realizadas e analisadas cinco entrevistas semiestruturadas, que indicaram duas formações discursivas (FD) antagônicas. Além disso, as FD – nomeadas “detecção e encaminhamento” (FD1) e “professoras trabalhadoras” (FD2) – estão filiadas a uma formação ideológica denominada “médica-higienista-normativa”. Os resultados demonstram que as respostas das participantes veiculam a FD1, que reproduz o modelo médico classificatório, mas não impede que na FD2 haja formas de resistência, por meio das denúncias de más condições de trabalho das professoras.

Palavras-chave: psicologia escolar, políticas públicas em educação, contexto educacional brasileiro, atuação do psicólogo, análise do discurso.

Introdução

Após quase vinte anos de engajamento de entidades da área de psicologia escolar e educacional, foi promulgada no Brasil a Lei n° 13935, de 11 de dezembro de 2019, que versa sobre a contratação dos serviços de psicólogos e assistentes sociais para a educação básica da rede pública de ensino¹. Se por um lado essa promulgação promove avanços e conquistas na defesa de uma educação pública de qualidade, por outro ela demanda pesquisas que avancem na integração entre a formação e atuação do psicólogo escolar e de professores(as). Dessa forma, faz-se necessário investigar a teorização, o processo histórico, a proposição e o andamento dessa articulação.

Diante desse cenário, esta pesquisa objetivou debater certas expectativas de cinco professoras da educação básica da rede pública de ensino do sudoeste da Bahia, a partir da análise discursiva de suas falas resultantes da aplicação de um roteiro de entrevista semiestruturado. Para isto, revisitou-se o processo de consolidação da psicologia escolar no Brasil e os conceitos de sujeito, sentido, formação ideológica (FI), formação discursiva (FD) e posição-sujeito em análise de discurso (doravante, AD), que fundamentaram esta análise.

*Endereço para correspondência: anderson.pereira@uesb.edu.br

1 Tomou-se como referência para calcular esse período de tempo a proposição do Projeto de Lei n° 3.688, em 31 de outubro de 2000, de autoria do deputado José Carlos Elias (PTB/ES), transformado na Lei Ordinária n° 13.935, de 11 de dezembro de 2019 (*Projeto de Lei n° 3.688/2000, 2000*).

Psicologia escolar no Brasil: herança liberal elitista versus emancipação histórico-crítica

Ao longo do século XX, ao tratar de questões concernentes à escolarização formal no Brasil, forças elitistas e liberais sustentaram o discurso da competência individual, fundamentado nos ideais da eugenia e guiados pela criminalização da pobreza (Patto, 1992).

Waeny e Azevedo (2009) dividem esse itinerário em três marcos decisivos. Um primeiro momento, destinado a classificar crianças com dificuldades escolares e ajustá-las ao programa escolar; o segundo momento, com a criação da clínica psicológica do Instituto Sedes Sapientiae e do Serviço de Psicologia da Prefeitura do Município de São Paulo, ambos fortemente marcados pelo atendimento individual; e o terceiro período, com a admissão de psicólogos, em 1976, no Departamento de Assistência Escolar (DAE) da Secretaria da Educação de São Paulo, período já acompanhado do aumento das críticas ao uso indiscriminado de testes, vindas sobretudo dos profissionais da pedagogia. Nas três últimas décadas, pesquisas decorrentes dessas críticas começaram a mostrar a centralidade do modelo clínico em uma engrenagem que passa pela reprodução do discurso médico pelas professoras (Machado & Souza, 1997)², ratificada pelas falhas na formação de psicólogos (Cabral & Sawaya, 2001) e especialistas em psicopedagogia

2 Vale destacar que Souza participou da 12ª Reunião Deliberativa Extraordinária da Comissão de Educação, Cultura e Esporte da 1ª sessão legislativa ordinária da 56ª Legislatura, realizada em 14 de maio de 2019.



(Sass, 2003), com repercussões como a medicalização do ensino (Meira, 2012).

De volta às noções apresentadas por Patto (1992), faz-se necessário detalhar a filiação dos testes psicológicos aplicados nas escolas à eugenia. Moysés e Collares (1997) explicam que o olhar clínico cada vez mais naturalizado e aplicado no ambiente escolar atravessou décadas do século XX atendendo a um rigor técnico que silencia os sujeitos. Os diagnósticos reducionistas, centrados de forma descontextualizada nos alunos, ignoram falhas do sistema escolar. As pesquisas dessas autoras indicam que as falas de muitos profissionais técnicos da equipe escolar foram cooptadas por esse viés de detecção de culpados, tendo transformado sujeitos em objetos do diagnóstico em busca de uma “inteligência abstraída”. As consequências dessa ação chegaram ao ponto de também de não se detectar, nas falas de entrevistadas do estudo de Moysés e Collares, se sabiam diferenciar e especificar a formação desses profissionais técnicos (psicólogos, fonoaudiólogos etc.), uma vez que essas falas portam vozes anônimas e assépticas, aparentemente neutras, mas com o poder de emissão de diagnósticos precipitados sobre problemas de aprendizagem, a partir de avaliações superficiais sobre desempenho.

Os testes psicológicos são usados para ratificar avaliações aligeiradas pelo olhar. No entanto, ocorre que esses testes se baseiam em premissas também equivocadas, como a de avaliar o potencial de inteligência, recorrendo a explicações sobre a limitação do desenvolvimento potencial por conta de fatores, inclusive genéticos, que ratificam sua herança eugenista. Dessa forma, pode-se perceber um círculo vicioso, com efeito quase paradoxal. Mesmo em casos em que não há comprometimento neuropsicomotor, o paradigma classificatório predomina (Moysés & Collares, 1997).

Essa consolidação do silenciamento do sujeito nas instituições decorre também de outras estratégias eficazes do paradigma médico classificatório, que vão desde a suposta degradação cognitiva e moral dos pobres (Patto, 1992), passando pelo pressuposto do déficit linguístico e cognitivo, que fortalece preconceitos contra os usos da linguagem na escola (Sawaya, 2001), até à estratégia da crença de que há relação direta entre desnutrição e baixo rendimento escolar (Sawaya, 2006), sendo todas essas premissas tomadas como verdades quase irrefutáveis por grande parte dos educadores escolares.

Outro ponto importante desse percurso é que, em meados dos anos 1990, os debates sobre educação especial e iniciativas para inclusão demandaram uma revisão crítica dos processos de exclusão voltados para os diversos segmentos populacionais, sobremaneira ratificados pelo crivo do psicodiagnóstico realizado por psicólogos nas escolas. A linha tênue que versa sobre o limite entre deficiência e preconceito fez com que a atuação do psicólogo em instituição educacional partisse para o enfrentamento dessa postura classificatória, problematizando a suposta incapacidade daqueles já

cifrados pela segmentação social dada como natural (Machado, Souza, & Sayão, 1997). O enfrentamento desse dilema fortaleceu a tomada da posição de que o profissional de psicologia, por compromisso ético, não deveria mais ir à escola para revelar o que seria “natural”, do ponto de vista da ratificação do *status quo*.

Essa autocrítica repercutiu na formação em estágio para atuação do psicólogo escolar e também nos plantões institucionais, em um modelo crítico cujo eixo se concentrou no campus da capital da Universidade de São Paulo (USP) e, posteriormente, se alargou como responsabilidade coletiva da atuação para outros lugares (Machado & Sayão, 2017). Naquele período, o estágio de “Atuação do Psicólogo em Instituições Educacionais” e os serviços de extensão coordenados pela Professora Dra. Sandra Maria Sawaya, no *campus* da USP em Ribeirão Preto, SP, também estiveram em sintonia com essas propostas e contribuíram para a crítica sendo desenvolvida.

Para tanto, os testes psicológicos e psicodiagnósticos foram desmistificados: outrora tidos como preferência de postura profissional, passaram a ser debatidos conforme seu valor político-ideológico, questões voltadas de forma crítica ao modelo de sociedade que se idealiza ao valorizar a testagem no lugar da análise institucional inserida no cotidiano (Patto, 2017). Disso resulta, em período recente, a persistência de encaminhamentos refêns de muitos desses reducionismos, agora com outras roupagens, em diversos equipamentos de saúde (Sodré, Sousa, & Cabral, 2021).

Para consolidar a emancipação histórico-crítica em sintonia com essas pesquisas críticas, houve, por parte de entidades como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), a cobrança do andamento da proposição do Projeto de Lei nº 3.688, de 31 de outubro de 2000, o que resultou na Lei nº 13.935/2019, voltada à contratação do psicólogo escolar e que resgata esse desafio da revisão crítica da vertente de atuação institucional deslocada do eixo clínico classificatório. Vale destacar que essa legislação parte do avanço dessa autocrítica – vinda de cientistas, sobretudo das universidades públicas, e da categoria profissional – contra o predomínio da vertente classificatória e suas raízes liberais elitistas. Em 2019, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), por meio de documento publicado pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (Crepop), enfatizou sua preocupação em relação ao retorno do reducionismo psicológico e médico de questões aparentemente já superadas:

Outro desafio que consideramos importante ressaltar refere-se, no âmbito das políticas públicas, ao retorno da visão medicalizante/patologizante que atribui a deficiências do organismo da criança as causas da não aprendizagem. De fato, é possível considerar que assistimos, a partir do ano 2000, o retorno das explicações organicistas centradas em distúrbios e transtornos no campo da educação.

Temáticas tão populares nos anos 1950-60 voltam com roupagem nova. Não se fala mais em eletroencefalograma para diagnosticar distúrbios ou problemas neurológicos, mas sim em ressonâncias magnéticas e sofisticadas genéticas, mapeamentos cerebrais e reações químicas sofisticadas tecnologicamente. (CFP, 2019, p. 57)

Em meio a esse embate e a capilaridade de pesquisas filiadas às duas vertentes, o cenário atual é complexo. Outrossim, o fortalecimento das entidades de psicologia avançou a proposição de políticas públicas, das quais resultou a promulgação da Lei nº 13.935/2019, de modo a permitir analisar sua veiculação, no caso deste artigo por meio das falas de professoras da educação básica da rede pública de ensino do sudoeste da Bahia em uma perspectiva discursiva. Para tal, apresentam-se algumas noções de AD.

Sujeito, sentido, formação ideológica, formação discursiva e posição-sujeito em AD

Destaca-se que a abordagem discursiva utilizada como base para analisar os dizeres das participantes acerca da promulgação da Lei nº 13.935/2019 resulta da confluência da noção de interpelação ideológica em Pêcheux (1988). O autor estabelece que, para que os discursos circulem, é necessário que os efeitos pré-construídos (de dizeres anteriores) estejam filiados a uma rede de sentidos anteposta ao sujeito, por meio da qual este último emerge e é designado pelos efeitos de sentido (por substituição, deslocamento, inversão) das cadeias significantes (pressuposto lacaniano).

Os sentidos decorrentes das articulações de cadeias significantes, pelas quais o sujeito emerge, solidificam, então, estabilidades semânticas provisórias em conjunturas históricas que tornam possível que esses efeitos pré-construídos sejam veiculados na materialidade linguística por efeitos de sentido (e de interpretação). A aparente dispersão dos sentidos se resolve, provisoriamente, pela linearidade pela qual se apresentam os fios dos dizeres, materializados na fala/escrita (verbal) ou nas imagens (não-verbal) (Pêcheux, 1988).

Portanto, os sentidos possibilitam um processo de identificação do “já dito” com uma base material que se torna eficaz para designar posições do sujeito do discurso. Assim, esse fio do dizer apresentado pela ilusão de linearidade e unidade é também recurso para a interlocução, embora os mal-entendidos sejam constitutivos da linguagem. É um recurso do registro do imaginário. Situado nesses pressupostos, o analista de discurso (pesquisador) trabalha com interpretação dos dados (corpus) disponibilizados conforme uma dialética entre abertura e dispersão dos sentidos (Pêcheux, 1988).

Esse campo de anterioridade de sentidos, em constante negociação, é razoavelmente organizado simbolicamente em um mosaico de formações

ideológicas (FI), resultantes da base material dos processos históricos pelos quais estabelecem-se relações entre o todo (sob efeito de generalizações) e suas partes, naturalizando sentidos como evidentes, e pulverizando-se em formações discursivas, ou seja, espaços enunciativos em que as formações discursivas (FD) delimitam o que pode ou deve ser dito em uma conjuntura. Esse périplo forja pontos de inflexão e torna o imaginário eficaz para o estabelecimento de uma posição em detrimento de outras, somado ao recurso da evidência ideológica do sujeito e do sentido. É a retomada do pressuposto althusseriano de que “eu sou eu” e de que a ideologia recruta indivíduos interpelados em sujeitos (Pêcheux, 1988).

Dessa forma, em uma análise materialista do discurso, deve-se considerar a relação entre sujeito e sentido como sendo da ordem da não coincidência entre as noções de indivíduo empírico e posição-sujeito do discurso. A constituição do sujeito por uma estrutura da linguagem é falha, herdeira da não coincidência entre as palavras e as coisas (Authier-Revuz, 1998). Assim, a tomada de posição do sujeito do discurso, que emerge da engrenagem entre FI e FD, tem efeito retroativo (herança da reflexão lacaniana sobre o ponto de estofó) e resulta do estranhamento dos sentidos em disputa. Isso demonstra que a tomada de posição não é escolha individual, mas parte de um cálculo estratégico do sujeito interpelado pelo inconsciente e pela ideologia (Pêcheux, 1988).

Metodologia

Questões éticas

A coleta de dados fundamentou-se no item VII do artigo 1º da Resolução 510, de 7 de abril de 2016. A partir da explicação de Guerriero e Minayo (2019), ressalta-se que este estudo é uma “pesquisa reflexiva, voltada ao aprofundamento teórico de situações que emergem da prática profissional, desde que não revele dados que identifiquem pessoas” (p. 305) e que, portanto, dispensa o registro no sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep). Mesmo assim, os termos de consentimento livre e esclarecido foram apresentados, assegurando confidencialidade e sigilo a cada participante.

Formação do corpus

De início, faz-se necessário informar que o corpus analisado foi formado a partir das respostas dadas ao seguinte roteiro de entrevista: 1. “Em 2019, foi aprovada a Lei nº 13.935/2019, que trata da contratação de psicólogos e assistentes sociais para a rede pública de ensino. Qual sua opinião/expectativa sobre essa lei? Como ela pode contribuir para a instituição na qual você atua?”; e 2. “Em que nível do ensino/modalidade você atua? Como essa contratação te ajudaria e os demais professores? Por que?”.

A formação do corpus em AD se aproxima do que Guerriero e Minayo (2019) chamam de “geração de material” (p. 302): produzido no cotidiano escolar, que faz parte da vida profissional das participantes. Por se tratar, na perspectiva discursiva, de fatos de linguagem materializados em jogos de sentido (interpretação), essa geração de material foi tratada como um *corpus* linguístico-discursivo que não expõe/revela o que, na psicologia, poder-se-ia inquirir como intimidade ou privacidade.

Nessa abordagem discursiva, leva-se em conta que há uma unidade do corpo imaginário, ainda que sob efeitos de dispersão e unidade de discursos que compõem um mosaico da rede de sentidos possíveis sobre atuação do profissional de psicologia escolar na conjuntura ora analisada. Na unidade, predominam efeitos de sentido filiados à dominação do paradigma médico. A dispersão de discursos transversos será analisada adiante. Por conta disso, cinco entrevistas foram suficientes para a produção de um percurso interpretativo do sujeito-professor que permite sustentar o debate acerca da questão principal (denominada questão do analista/pesquisador), aqui equivalente ao que se comumente denomina de objetivo geral da pesquisa.

O modo como o sujeito interpreta a cadeia significante e a presença/ausência do grande Outro faz parte de uma rede de sentidos já existente. Trata-se da constituição do sujeito no sentido lacaniano recuperado por Pêcheux (1988). Este estudo incorpora tanto a discussão lacaniana sobre o estádio do espelho e o registro do imaginário como o pressuposto de que o simbólico na estrutura da linguagem não recobre o real. Por não haver recobrimento total, o simbólico é falho, aberto à deriva dos sentidos, de modo que Pêcheux (1997) o denomina real das “coisas a saber” (p. 42).

São recuperados também os pressupostos psicanalíticos de que toda relação com o outro é triádica, pois o Outro está presente e ao mesmo tempo ausente, o que intercede na relação. Isso é recuperado do arcabouço lacaniano em termos da dialética entre sujeito e Outro. Ao dizer algo, o sujeito emerge em meio a uma cadeia significante que indica que a interlocução com o outro (imaginário) tem que se haver com o Outro (que no simbólico o obriga a lidar com significantes caros a um legado, a uma ancestralidade). Esse arcabouço é relido por Authier-Revuz (1998) ao analisar as modalizações, que poderiam ser entendidas como espécies de comentários, que indiciam estratégias, formulações, antecipações e retomadas, na linha do que Pêcheux (1988) denomina formações imaginárias.

Desse modo, o pesquisador (analista) interpreta pontos de ruptura sedimentados pela interpelação ideológica. Participantes da pesquisa e pesquisador estão sujeitos ao inconsciente e à ideologia, embora ocupem posições distintas. Por esse caminho, o analista pontua, interpreta e desnatura os sentidos pelos quais o sujeito comum emerge na rede de sentidos

(Orlandi, 2007). O pesquisador também nomeia as FI e FD, conforme o andamento da análise, e interpreta sequências discursivas (SD), que indicam formulações no campo da enunciação que remetem ao campo mais amplo do jogo com os sentidos (Courtine, 2014).

A análise do corpus independe da categoria sociológica a que pertence o participante (sexo, idade, série/ano ou perfil da instituição em que leciona), pois o pesquisador pontua a posição-sujeito ocupada na engrenagem das FD e das FI. Uma das decorrências dessa situação é que o mesmo indivíduo empírico produz formulações linguísticas filiadas à FD distintas e que indiciam posições discursivas variadas, posto que não coincidentes.

Análise do corpus

Ao ouvir, ler e reler as entrevistas transcritas, notou-se uma repetição no padrão dos comentários das participantes sobre as possíveis inserções do profissional de psicologia na rede escolar. A repetição configura a circunscrição de uma rede de sentidos em uma dada FD que sustenta o que pode e/ou deve ser dito em uma dada conjuntura (Pêcheux, 1988).

Em uma dessas escutas, a repetição do significante “detectou” (SD2) e “detecta” (SD3) configura uma formação discursiva denominada “detecção e encaminhamento”, que significa a zona de sentido de detectar, triar e encaminhar. Indica, outrossim, uma suposta anomalia, doença ou desvio de uma norma dada como padrão, por efeito ideológico de naturalização do sentido desses termos técnicos. Em seguida, também analisou-se a configuração de uma formação discursiva denominada “trabalhadora professora” (FD_{TP}), pela qual interpretou-se uma negociação de sentidos sobre o que é/seria papel do professor e do psicólogo escolar.

Formação discursiva detecção e encaminhamento (FDDE)

Nas SD da FD_{DE}, pontuou-se uma FI “médica, higienista, normativa” (FI_{MHN}), posto que há uma naturalização do sentido que sustenta uma interpelação ideológica padronizadora do normal e do patológico. Essa padronização constrói uma norma e uma média (Canguilhem, 2011), ao percorrer o processo de suposto encaixe das diferenças individuais em um padrão de seleção e detecção, na linha da construção do ver e saber (Foucault, 1977):

SD1 Nós temos meninos aqui, especiais, autistas, temos outros, intelecto, mas eu falo bem assim: “gente, até agora eu num tô sabendo lidar com essa criança. Eu num tô sabendo é, tirar dele o que ele tem pra nos oferecer. Eu num tô, é, num tô sabendo chegar nessa criança. Eu não estou sabendo.

Mesmo vendo assim o contexto, eu fico assim, sabe? E isso nos angustia” E temos ainda a questão de sala superlotada. Nós temos salas aqui que tem, que tem seis crianças especiais. Como o professor, principalmente de ensino fundamental II, né, olha pra essas seis crianças, diferentes, da problemática, fora os outros, né? Como? Então, eu tô sentindo dificuldade nisso, eu tô sentindo. Às vezes, a gente convida o profissional, né, ele vem aqui, nos orienta, mas é uma orientação bem, uma noçãozinha bem pouca, mas não está aqui diretamente, trabalhando, com toda, né, a problemática de cada aluno. Nós temos aqui, é o CAEE, que tem dado um pouco de suporte. (Sujeito-professora-K)

Nessa fala, há uma seriação (especiais-autista-intelecto) que assegura ao sujeito-professora-K ter uma clareza sobre a detecção do que se tem na escola: o “(não) saber” (“num tô sabendo”) lidar com “essa criança”. Em AD, assim como na psicanálise, denuncia-se o que se repete. No caso da fala do sujeito-professora-K, o significante “criança” retroage em uma cadeia associativa com “meninos”, termo genérico que tem função clichê, estereotipada. Ao significar as “crianças” em geral, o sujeito-professora-K discrimina a categoria mais ampla “especiais” em duas subcategorias: “autista” e “intelecto”.

Há um esquadrinho diagramático acerca de tipos nosológicos. O termo diagramático vem de “dia”, em grego, significando “travessia, para outro lado”, e *gramma*, escrita cifrada. Logo, o sujeito-professor perscruta, separa, seleciona e classifica o próprio organograma que desenha e decifra. Há uma manobra enunciativa, que se autorrefere (Authier-Revuz, 1998), posto que aparenta não haver outros sentidos possíveis. O interlocutor já teria uma clareza prévia sobre o sentido de “autista; intelecto”.

No plano das formações imaginárias, o sujeito-professora-K disputa o sentido de “num tô sabendo lidar”, mesmo já formulando uma classificação que resgata a herança do modelo classificatório predominante na psicologia escolar brasileira. É uma travessia em que, aparentemente, não se sabe o destino, mas com pontos de estabilidade semântica já marcados. Como uma asseveração antecipada (Lacan, 1998), o sujeito já percebe que não pode lidar com a situação, porque são categorias que demandam um especialista, ao mesmo tempo que tem clareza sobre o uso das categorias médicas. Tem-se um sujeito dividido entre a detecção e o “não saber”, mas que se refugia no saber do especialista.

As marcas linguísticas que sustentam a função fática (“sabe; né; como?”), no sentido jakobsoniano, também evidenciam um sujeito dividido, que cai na armadilha do “todo saber” do olhar médico, mas, que de forma contraditória, simultaneamente assinala um “não saber” e um refúgio na hipótese das más condições de trabalho, em “temos ainda a questão das salas superlotadas”. Essa situação será expandida ao se analisar a FD_{TP}.

Ao invés de significar sua noção nesse lugar do aparente “não saber” e marcar posição sobre as péssimas condições de trabalho, o sujeito-professora-K é cooptado em um lugar em que a detecção e classificação trariam uma clareza e uma verdade, ao formular: “Como o professor, principalmente de ensino fundamental II, né, olha pra essas seis crianças, diferentes, da problemática, fora os outros, né?”. É evidente ao sujeito que a diferença coloca esses alunos “fora” (no sentido de apartados) dos outros. O efeito de sentido de “fora os outros” é de separar o olhar “pra essas seis crianças, diferentes” de “fora os outros”. O significante “da problemática” distribui o sentido de “problemática” entre os “diferentes” e “os outros”, embora os uma em termos de uma unidade. Os outros seriam diferentes da problemática dos seis e estes diferentes da problemática dos outros, mas, em suma, seriam todos problemáticos. Em termos discursivos, denomina-se de cadeia discursiva que não aparenta furos.

Entre o profissional do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) que “orienta”, oferece uma “noçãozinha bem pouca, mas não está aqui diretamente trabalhando” e “a problemática de cada aluno”, o sujeito-professora-K costura a cadeia significante pela naturalização ideológica, que faz coincidir a problemática de vários (seis) e a de cada aluno. Em suma, o efeito ideológico é de unidade: são todos problemáticos. Por isso, Pêcheux (1988) retoma o pressuposto althusseriano da ideologia que recruta sujeitos mas, ao apagar suas contradições, transforma-os em formas individuais.

Do ponto de vista lacaniano, é sabido que, no registro do simbólico, se tem articulações entre universais e particulares. Nessa SDI, o olhar do especialista é determinante para estabelecer alteridade na articulação. Uma vez que o sujeito-professor não resolve a contradição com a qual é confrontado, entre a generalização (de um ideal de especialista) e as particularidades detectadas na escola por seu olhar clínico imposto pelo aparelho escolar, há um deslocamento de vozes, a saber: “gente, até agora eu num tô sabendo lidar com essa criança. Eu num tô sabendo é, tirar dele o que ele tem pra nos oferecer. Eu num tô, é, num tô sabendo chegar nessa criança. Eu não estou sabendo. Mesmo vendo assim o contexto, eu fico assim, sabe? E isso nos angustia”.

Essa voz, materializada em palavras incertas e “não coincidentes”, dada a presença do Outro na formulação do sujeito, pode ser entendida, com base em Authier-Revuz (1998), como deslocamentos entre o atendimento ao outro imaginário (que demanda por certezas classificatórias) e o Outro que divide o sujeito e o lança em um não saber.

O sujeito desloca seu eixo de enunciação, como se olhasse o dizer “de fora”, distante de si, como se um outro (imaginário) lhe dissesse ou permitisse dizer algo interdito, ou seja, dizer dentro da escola que há um não saber sobre essa interioridade da qual se tem que tirar algo. Por fim, há uma deriva dos sentidos em torno

de “a gente”, que indica a voz anônima profissional analisada por Moysés e Collares (1997) incorporada pelo sujeito-professora-K. O olhar aligeirado, denunciado também por essas autoras, aparece em:

SD2 . . . *ontem, só num olhar assim ligeiro, a gente detectou assim, uns vinte assim precisariam de um atendimento psicológico e a gente não tem isso. E assim, quando a gente encaminha pelo SUS [Sistema Único de Saúde], acontece que o tratamento lá não é tão eficaz e não é liberado assim, facilmente, entendeu? O pai, pra conquistar um atendimento no SUS, ele, ele tem uma série de dificuldades, né. E a gente, e isso tá refletindo assim pra gente.* (Sujeito-professora-H)

Na SD2, pode-se notar um sujeito dividido entre a detecção (“a gente detectou”) e a eficácia, por sua vez dividida entre o sujeito-professora-H, que a garante, e o vacilo entre a eficácia do Sistema Único de Saúde, “SUS”, e do “pai”. A cadeia significativa que indica a posição-sujeito que emerge nessa FD_{DE} se sustenta em uma organização sintático-semântica, possível de ser assim explicada: “a gente detectou . . . a gente encaminha pelo SUS, acontece que o tratamento lá não é tão eficaz . . . tá refletindo assim pra gente”.

Nessa cadeia discursiva, o dêitico e marcador linguístico “lá” recupera “SUS”. O sujeito-professora-H marca uma posição discursiva assujeitada ao discurso da eficácia. Há lugares do interdiscurso, do “já dito”, que remetem à eficácia calcada na otimização de encaminhamentos, que tocam uma “série de dificuldades” para “conquistar um atendimento no SUS”. Desse modo, notou-se uma espécie de círculo de autorreferência do sujeito-professora-H em relação ao próprio dizer: garantir a eficácia do encaminhamento esbarraria em um processo tortuoso, que aparece de forma não linear em seu dizer. Nesse momento, há um ponto de deriva do sentido, um lugar indefinido também para a significação sobre o “pai”.

Em “O pai, pra conquistar um atendimento no SUS, ele, ele tem uma série de dificuldades, né”, há um corte, uma hesitação que abre uma lacuna em “ele, ele tem”, que também pode ser interpretada indicando o fato de o pai “não conquistar” atendimento porque tem dificuldades. Fica implícito que, caso não tivesse tais dificuldades, o pai conquistaria o atendimento. Instala-se, assim, uma lógica disjuntiva. Há uma evidência do sentido de que a eficácia do tratamento dependeria da eficácia “do pai”, desde que alinhada à eficácia do “SUS” e à do sujeito-professora-H. Esse alinhamento não ocorreria, porque seja o “SUS”, seja “o pai”, não há o cumprimento dessa eficácia. Há a repetição da lógica dominante do desencontro entre família e escola analisado por Patto (1992).

O sujeito-professora-H enfatiza, portanto, o discurso do mérito individual baseado na dicotomia entre sucesso e fracasso. Em suma, o “pai” é que não conquistou o atendimento, o que também deixa apagada

a condição do SUS de lhe oferecer o atendimento que é de direito. É sabido que, caso o SUS não tenha equipe profissional adequada e intercâmbio com a escola, a demanda e suas contradições não se resolvem atribuindo culpa pelo pai “não conquistar”, embora seja o que a posição discursiva do sujeito-professora-H sustenta. E como o profissional de psicologia entraria nessa lógica da eficácia? A SD3 formula:

SD3 *Então, os pais falam assim: “ó, meu menino passa pela APAE, mas já tem um tempo, eu espero a APAE chamar, acho que tem uma fila, né, pra esperar”. E a gente sabe que lá na APAE tem uma série de profissionais também, tudo, que faz teste, tem psicólogo, tem psicopedagogo. Então, tem essa demora, e às vezes eu acho também que a família também fica esperando. Tem tudo isso né. Acho que junta os dois fatores. Essa assistência, e às vezes essa assistência não vem. Você vê o CDM, você chega lá e é uma fila enorme para você tentar agendar com o psicólogo. Então, pense aí. Se de todas as escolas saem uns dez alunos, um exemplo né, aleatório, hipotético. Se saem uns dez alunos que a escola encaminha pro CDM, pra, pra rede de saúde. Aí tem o CDM lá, que faz a ficha, agenda com psicólogo, aí tem hora que é pra janeiro do ano que vem, pra dezembro e sabe lá quando.* (Sujeito-professora-B)

Na SD3, há uma naturalização por uma formação ideológica FI_{MHN} que significa que psicólogo é o profissional que “faz teste” e que na “APAE” (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) tem o “psicopedagogo” de atuação clínica (Sass, 2003). Para ratificar esse lugar de poder legitimado pela testagem e pela instituição (APAE), unem-se os lugares de dois interlocutores (o sujeito-professora-B e a família), como aparece em “às vezes eu acho também que a família também fica esperando”, que retroage com “eu espero a APAE chamar”.

Essa voz do Outro (família) é representada no imaginário por esse deslocamento do sujeito da enunciação em “eu espero a APAE chamar”, quando o sujeito-professora-B decalca a voz da família em meio a seu depoimento e indica que ambos se identificariam no imaginário na mesma posição de sujeito do discurso, do lugar à espera da nomenclatura médica-higienista e normativa dada pela FD_{DE} filiada à FI_{MHN}. O discurso da eficácia requer a mobilização de outro lugar do grande Outro, o das instituições: APAE e Centro de Diagnóstico Médico (CDM).

Há, todavia, uma contradição nessa posição-sujeito, pois o sujeito-professora-B está em posição de espera do chamado da APAE ao sujeito-aluno, embora também possa intervir. Mesmo quando o sujeito toma certa consciência do dilema desse árduo papel de detecção, há um lugar no imaginário que o impele a responder

pela naturalização ideológica dessa FI_{MHN}. Não há apenas assujeitamento ideológico, todavia, mas uma margem de negociação do sujeito-professora-K. É o que aparece nas análises das próximas SD:

SD 4 *Eu vejo relatos de outros colegas aqui, professores. Vejo também relatos de outros colegas aqui: “Gente, que que eu faço com fulano? Que que eu faço com, né? Que que eu faço com tal aluno assim, que eu num sei nem o, o que preparar pra ele”. Ai o pessoal fala bem assim: “Ó tem que fazer atividade, como é que fala? Diferenciada, tem outra palavrinha que a gente usa aqui. Adaptada”. É. Mas o problema não é só fazer atividade adaptada. Né? Porque fazer atividade adaptada eu faço. Mas como chegar nessa criança? Né? E esse profissional, tanto o psicólogo como o outro, poderia estar nos orientando.* (Sujeito-professora-K)

A apresentação de significações para o tópico “relato de outros colegas aqui, professores” aparece por vezes marcadas (Authier-Revuz, 1998), colocadas entre aspas na transcrição da entrevista. O sujeito-professora-K tenta demarcar a fronteira entre uma fala própria e a do Outro. Essa voz do Outro, com a qual o sujeito-professora-K negocia pela repetição de “que que eu faço?”, dirige-se a um interlocutor imaginário que permite o locutor ser sobreposto pelo sujeito-enunciador (do lugar de professor) para atender às demandas da FD_{DE}, em atividade “diferenciada” e “adaptada”.

A busca pelo significante ideal (dada a substituição entre “diferenciada” e “adaptada”) para designar esse sujeito-professora-K diante do grande Outro não cerca o sentido, de modo que sua evidência escapa e o sujeito indaga: “mas como chegar nessa criança?”. Nesse ponto, há novamente uma marca da divisão do sujeito.

Como nenhuma FD é homogênea, há fraturas, rupturas, em seu funcionamento (Courtine, 2014); o sujeito do discurso, então, emerge por um traço de singularidade. A questão “mas como chegar nessa criança?” evidencia uma ruptura, que em seguida é tamponada pela demanda direcionada e atendida pelo lugar do especialista materializado na FI_{MHN}. O sujeito-professora em questão se refugia, para contornar o despontar de uma contradição, na evidência dada pela FI_{MHN}, ratificada pelo “profissional, tanto o psicólogo, como o outro, poderia estar nos orientando”.

Esse poder do especialista remete ao par entre ver e olhar, pelo qual Foucault (1977) assegura que o deslocamento do eixo entre ver e saber coopta processos históricos e discursivos que convergem em uma posição que enquadraria normalidade e patologia, mesmo à distância. Todavia, em meio às rupturas, o sujeito emerge também pela negociação do assujeitamento à FI_{MHN}, ao significar as dificuldades institucionais do trabalho cotidiano. É o que será visto na análise da formação discursiva trabalhadora professora.

Formação discursiva trabalhadora professora (FDTP)

As SD apresentadas nesse tópico foram agrupadas pois indicam modos de significar e distribuir outros sentidos sobre o que seria, ou deveria ser, o papel do profissional de psicologia escolar. Inicialmente, notou-se que os sujeitos-professores indiciam lugares de não saber, de dispersão em torno dessa zona de sentidos, de modo a “escorregar” entre estabelecer um lugar possível, um lugar ideal e sua dispersão na deriva dos sentidos.

Nessa FD, está delimitado o poder/dever dizer o que é/seria o papel do professor e também do psicólogo a atuar na rede escolar. A FD_{TP} torna possível dizer, de forma deslocada, que muitas das demandas da FD_{DE} não podem ser atendidas, em função das más condições de trabalho nas escolas. Portanto, indicou-se uma posição-sujeito que se significa na resistência ao assujeitamento à FD_{DE}, ao denunciar as más condições de trabalho, também veiculadas em formações imaginárias dos sujeitos-professoras sobre as más condições de trabalho de profissionais de psicologia, que já estabelecem contato com a escola e/ou que poderão vir a atuar nessa área.

SD5 *Quando a gente conta o caso da nossa cidade, da nossa realidade, a gente conta com o CAEE, que é um centro que foi criado para atender às necessidades da rede toda, mas não, não dá conta. Então, se a gente tem um dois psicólogos para atender uma rede inteira, num a clientela de uns, eu acho que a gente deve ter aqui uns dez mil, né, é por aí, né, assim é muito aluno pra ser atendido por um ou dois profissionais, aqui assim.* (Sujeito-professora-H)

SD6 *Então, se essa lei, fosse, fosse cumprida à risca e viesse esses dois profissionais para a escola, certamente muitos dos problemas que a gente tem na sala de aula seriam sanados e mesmo que não fossem sanados, né, porque a gente sabe que é difícil, seriam amenizados com certeza.* (Sujeito-professora-H)

SD7 *A gente precisa desse apoio, mas é assim, não é de vez em quando, como eu falo, né, não é de quando, ah, de vez em quando. É estar aqui inserido na instituição direto. Porque como eu falei lá no início. O professor está sobrecarregado. Eu sempre falo, a secretaria fala: “oh, o professor tem que resolver isso, isso, isso”. O professor. E o professor tá fazendo papel de muitas coisas.* (Sujeito-professora-K)

O sujeito-professora-H (SD5) indica que o centro CAEE “não dá conta” da demanda, porque “é muito aluno pra ser atendido por um ou dois profissionais”. De forma contraditória, ao indicar que a demanda da FD_{DE} não é atendida dado o elevado número de alunos, o sujeito-professora-H está evidenciando as más condições de trabalho, mas também reproduzindo a FD_{DE}, pois ainda

naturaliza o modelo clínico-individual dos atendimentos por encaminhamento.

Todavia, há um indício de ruptura na SD6. É sugerida a atuação do profissional na instituição escolar, a saber: “*se essa lei, fosse, fosse cumprida à risca e viesse esses dois profissionais para a escola . . . mesmo que não fossem sanados, né, porque a gente sabe que é difícil, seriam amenizados com certeza*”. Destaca-se o uso do verbo sanar, cuja carga semântica se filia a um lugar do interdiscurso que por sua vez se filia a “sanitário, sanatório, sanidade”, ou seja, à FI_{MHN}. Simultaneamente, se tem um gesto de resistência no que se refere a marcar que a lei não conseguirá resolver todos os problemas.

Outro gesto de resistência pode ser notado na SD7, em que o sujeito-professora-K problematiza o modelo de encaminhamento a algum centro especializado ou a vinda do profissional de psicologia para atendimento na escola: “*não é de quando, ah, de vez em quando. É estar aqui inserido na instituição direto*”. Além disso, denuncia: “*O professor está sobrecarregado. . . o professor tá fazendo papel de muitas coisas*”. A denúncia dessa sobrecarga se filia a uma rede de sentidos que sustenta a crítica à precarização do trabalho docente.

No que se refere ao “*papel de muitas coisas*”, o sujeito aprofunda os gestos de interpretação, que poderiam indicar para qual rumo o sentido seguiria se o professor estivesse no papel ou demanda de papel de psicólogo. Ao denunciar que cada profissional não pode atender muitas crianças, o sujeito também indica, de forma deslocada, que assim como não podem ser muitos alunos para cada sala de aula, essa proporção também não seria adequada para os psicólogos escolares.

Uma marca de contingência (“*se*”) em seu discurso é indicativa de que o sujeito-professora-H negocia com a hesitação em relação ao cumprimento da lei. A dispersão dessa contingência indica que poderia haver algo de ruína no modelo de atendimento assujeitado à FD_{DE} e à FI_{MHN}, mesmo porque, como apontado pelo sujeito-professora-K, o profissional deveria “*estar aqui inserido na instituição direto*” (SD7).

O que une essas SD em uma única FD é o apontamento de limitações para o encaminhamento individual junto dessa forma deslocada de enunciar sobre más condições de trabalho, o que as enquadra na linha do pressuposto psicanalítico de falar de A para indicar B, mesmo reproduzindo a FI_{MHN}, embora não haja ruptura consistente com a última.

Dentro da FD_{TP}, se vê uma posição-sujeito de denunciar as más condições de trabalho, e também pode ser notada uma posição-sujeito de apresentar contradições sobre seu modo de significar o papel do profissional. Ao mesmo tempo que reproduz a FD_{DE}, também significa conforme a FD_{TP}. É o caso da SD8:

SD8 *Quando você vê um aluno que tá indo bem, tudo, cai o rendimento, alguma coisa aconteceu, ou tá acontecendo. Então, assim, o professor não vai pegar*

esse aluno, tomar as dores dele, pra tentar resolver alguma coisa, não é o nosso papel. Nós estamos aqui enquanto profissionais pra ensinar, e se a gente perceber que tem alguma coisa, orientar e tentar encaminhar para um profissional da área. Seria interessante por isso. Eu sou daquele tipo assim, professor, eu vou pra casa, minha família tá lá me esperando. Então, eu não gosto de ficar remoendo na cabeça o que que meu aluno tá passando. Então, se tivesse um profissional para fazer esse papel seria interessante porque não é o papel do professor. . . Seria interessante também o psicólogo na escola pela questão do tabu que muitas famílias têm, de achar “não, meu filho passar com psicólogo, meu filho não é doido não”. Então essa questão do tabu, isso ainda existe muito, muito, muito, muito. É tanto que a escola, eu percebo na rede, né, quando percebo alguma coisa na criança e tudo, tenho aquele cuidado, né, de chegar pra família, de falar, com jeito e tudo né. (Sujeito-professora-B)

Na posição do sujeito-professora-B, há uma divisão entre o lugar que significa o papel do professor e do profissional de psicologia. O papel do primeiro é “*ensinar*” e “*orientar e tentar encaminhar*” (“*se a gente perceber que tem alguma coisa*”). O papel do profissional de psicologia, por sua vez, é “*tomar as dores*” e “*ficar remoendo na cabeça o que que meu aluno tá passando*”. Embora o sujeito não indique explicitamente essas últimas atribuições ao profissional de psicologia, no final de seu discurso há um efeito de fechamento na cadeia discursiva, em “*se tivesse um profissional para fazer esse papel*”. É um segmento que retroage com o que vem anteriormente marcado como não “*papel*” do professor.

O uso da contingência “*se*”, todavia, ratifica a filiação à FI_{MHN}, uma vez que, de forma clara ou não, pode-se “*perceber que tem alguma coisa*”. Em outras palavras, mesmo que o professor não perceba a situação, o aluno pode ter “*alguma coisa*”, no sentido de alguma anormalidade latente em questão. É a filiação no interdiscurso à evidência de sentido sobre o psicólogo como aquele que tudo vê, e que até mesmo pode antecipar ou adivinhar alguma anormalidade.

Ou seja, pode-se perceber a reprodução do sentido dominante da FD_{DE} em “*se a gente perceber que tem alguma coisa orientar e tentar encaminhar*”, e uma divisão da distribuição desse sentido entre os significantes “*tabu*” e “*doido*”. Em uma região do sentido, há indício de ruptura, pois o sujeito-professora-B significa que “*doido*” não coincide com “*passar com psicólogo*”. Essa última voz é destacada por uma marca de não coincidência (Authier-Revuz, 1998) com uma suposta fala de algum familiar de aluno/a, ainda que esse destaque venha acompanhado do retorno da FD_{DE} dominante alinhada à FI_{MHN}, em “*quando percebo alguma coisa na criança*”.

A análise desses dizeres ajuda a abordar essas questões de modo a não culpar o sujeito-professor por

uma suposta clareza que ele deveria portar acerca da crítica aos diagnósticos, pois essa culpabilidade exigiria uma clareza, um conhecimento técnico a que não teve acesso, bem como ignoraria que o sujeito-professor é cooptado ideologicamente a fornecer respostas à demanda institucional, cooptação essa orquestrada pela interpelação inconsciente e ideológica que deixaria de levar em conta as más condições de trabalho. O modo como o sujeito-professor significa sua prática, ao exigir uma resposta de especialista filiada à lógica da FI_{MHN} e da FD_{DE}, faz inclusive parte dessas más condições. Outrossim, exigir uma resposta especializada mais adequada seria desconsiderar essas más condições de trabalho.

Considerações finais

A análise das SD indica um processo dialético que apresenta contradições do atendimento às demandas, em um lugar do imaginário dividido entre o lugar discursivo do professor e de outros profissionais significados como especialistas e as más condições de trabalho.

Corroborou-se as noções de Balbino (2008), para quem a atuação do psicólogo escolar contornaria os fracassos no atendimento às demandas do problema educacional brasileiro, desde que com redes de apoio e fortalecimento de atendimento a outras demandas de respeito aos direitos humanos fundamentais. Na contemporaneidade, há um périplo de debates sobre o par dialético inclusão/exclusão, que faz parte desse compromisso ético. Por esse caminho, a psicologia escolar problematiza a aplicação de técnicas padronizadas, para as quais não deve haver mais lugar na escola, e se fortalece como campo crítico para atuar na realidade educacional com alcance nacional.

Esta pesquisa conclui que um dos passos para essa atuação da psicologia escolar é a exigência de cumprimento da nova legislação, levando em conta resultados de pesquisas que, como apontado, devem considerar a complexidade do processo histórico e discursivo e seu valor ético e político.

O lugar sedimentado de expectativa e naturalidade da aplicação de técnicas padronizadas para diagnosticar, detectar e encaminhar ainda aparece nas falas das professoras da rede básica de ensino aqui entrevistadas. Todavia, este estudo mostrou que essa evidência construída ao longo de décadas também pode apresentar suas rupturas. No entanto, esses indícios de rupturas não indicam a ruína da filiação à FI_{MHN}, uma vez que os sujeitos-professores não falaram explicitamente sobre suas más condições de trabalho e as de atuação do profissional de psicologia,

tal como já aparece na rotina escolar a que se referem e como poderá vir a ser. Esse modo de denunciar as más condições de trabalho ocorre de forma sutil, como se viu, ao comparar indiretamente a inadequação entre o número de alunos por sala e de alunos para possível atendimento. Todavia, persiste o modelo clínico a que essas posições do sujeito do discurso estão atadas.

Essa observação é o que esta pesquisa apresenta como contribuição em destaque: se por um lado, há um lugar do sujeito-professor que reproduz evidências, por outro, ele não localiza com tanta precisão formas de atendimento a uma demanda institucional que rompam com uma FI_{MHN}. Todavia, por meio de indícios pelos quais se refugiam em um “não saber”, uma indefinição da contratação/atuação do psicólogo escolar, se abre algum sinal de esperança para a construção de alternativas de atuação desse profissional articulada à formação de professores.

É um “não lugar” não totalmente vazio de sentido, posto que é atravessado pelas formas deslocadas de apontar as más condições de trabalho, concomitante à significação de que não haveria um ponto tão localizável também para o profissional de psicologia escolar. Por conta disso, esse “não lugar”, marginalizado, é materializado em uma dispersão dos sentidos indiciados nas falas das professoras, que indicam sinais de esperança para uma mudança, desde que haja continuidade de ações de entidades e políticas públicas baseadas em pesquisas que indiquem demais atravessamentos do debate constante sobre outras questões atuais, como as reconfigurações do mundo do trabalho e do lugar dos especialistas.

Em relação ao cumprimento da Lei nº 13.935/2019, algumas questões permanecem sem resposta, a saber: quais caminhos tomarão as redes de contratação? Os mecanismos do Estado garantirão políticas públicas sólidas para essa área? Quais percalços e retrocessos podem solapar os avanços das pesquisas e debates sobre a formação do profissional professor e do psicólogo escolar, quando da sua implantação?

Alguns riscos nessa nova caminhada já aparecem, como o da terceirização em massa dos serviços de psicologia escolar atravessados, por exemplo, por planos de saúde ou organizações que atendem às redes municipais, recaindo no modelo clínico. Somam-se a isso os boicotes que a nova legislação vem sofrendo tão logo foi aprovada, como o da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que ameaça sua regulamentação e sua retirada do financiamento pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), por meio do Projeto de Lei nº 3.418/2021 (CFP, 2021).

Role of Educational Psychologists from primary school teachers' point of view in Southwest Bahia State, Brazil: a discursive analysis

Abstract: In the Brazilian educational context, issuance of Law no. 13935, on December 11, 2019, authorized the hiring of psychologists by public schools. This research investigated primary teachers' expectations regarding psychologist intervention in public schools from Southwest Bahia State. To understand the law's enactment we conducted a historical overview on the role of Educational Psychology

in the country. Based on psychoanalysis and Pêcheux's discourse analysis, we conducted and analyzed five semi-structured interviews and identified two opposite discursive formations (DFs). These DFs—named “detection and referral” (DF1) and “working teachers” (DF2)—are affiliated to a “medical-hygienist-normative” ideology. Results show that the participants' statements emphasize the classificatory medical paradigm (DF1), which does not exclude possible resistance in DF2 by denouncing poor working conditions.

Keywords: school psychologist, education policies, Brazilian educational context, role of educational psychologist, discourse analysis.

Le rôle des psychologues de l'éducation du point de vue des enseignants du primaire dans le sud-ouest d'État de Bahia, au Brésil : une analyse discursive

Résumé : Dans le contexte éducatif brésilien, la publication de la loi 13935, le 11 décembre 2019, a autorisé l'embauche de psychologues par les écoles publiques. Cette recherche a étudié les attentes des enseignants du primaire concernant l'intervention d'un psychologue dans le réseau d'éducation publique. Pour comprendre cette promulgation, nous avons effectué un survol historique du rôle de la psychologie de l'éducation dans le pays. Basé sur la psychanalyse et de l'analyse du discours de Pêcheux, nous avons mené et analysé cinq entretiens semi-structurés et identifié deux formations discursives (FD) opposées. Ces formations discursives — appelées « détection et orientation » (FD1) et « enseignants en activité » (FD2) — sont affiliées à une idéologie “médicale-hygiéniste-normative ». Les résultats montrent que leur réponses mettent l'accent sur le paradigme médical classificatoire (FD1), ce qui n'exclut pas une résistance dans FD2 en dénonçant les mauvaises conditions de travail.

Mots-clés : psychologie scolaire, politiques éducatives, contexte éducatif brésilien, rôle du psychologue, analyse du discours.

El rol del psicólogo educativo según las maestras de la primaria en el sudoeste de Bahía, Brasil: una mirada discursiva

Resumen: En el contexto educativo brasileño, se promulgó la Ley N.º 13.935, de 11 de diciembre de 2019, por la cual autoriza la contratación de psicólogos educativos. Esta investigación buscó identificar las expectativas de las maestras del sudoeste de estado de Bahía (Brasil) sobre la contratación de los profesionales de psicología educativa para trabajar en la red de enseñanza. Para comprender esta promulgación, se realizó un rescate histórico del campo de la psicología escolar en Brasil. A partir de la perspectiva psicoanalítica y de análisis del discurso de Pêcheux, se analizaron cinco entrevistas semiestructuradas que señalaron dos formaciones discursivas (FD) antagónicas. Además, las FD denominadas “detección y derivación de casos” (FD1) y “maestras trabajadoras” (FD2) se vinculan a una formación ideológica denominada “médico-higienista-normativa”. Los resultados muestran que las respuestas de las participantes expresan FD1, que reproduce el modelo de clasificación médica; pero no evita formas de resistencia en FD2 mediante denuncias de malas condiciones laborales para los docentes.

Palabras clave: psicología escolar, políticas públicas en educación, contexto educativo brasileño, rol del psicólogo educativo, análisis del discurso.

Referências

- Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas: As não coincidências do dizer*. Campinas, SP: Unicamp.
- Balbino, V. C. R. (2008). *Psicologia e psicologia escolar no Brasil: Formação acadêmica, práxis e compromisso com as demandas sociais*. São Paulo, SP: Summus.
- Cabral, E., & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: Os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 6(2), 143-155. doi: 10.1590/S1413-294X2001000200003
- Canguilhem, G. (2011). *O normal e o patológico (7a ed.)*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica (2a ed.)*. Brasília, DF: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2021, 5 de novembro). Lei nº 13.935/2019: Entidades seguem unidas e mobilizadas pela garantia da presença de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas escolas. *CFP*. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/lei-no-13-935-2019-entidades-seguem-unidas-e-mobilizadas-pela-garantia-da-presenca-de-profissionais-da-psicologia-e-do-servico-social-nas-escolas/>
- Courtine, J.-J. (2014). *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos, SP: EdUFSCar.
- Foucault, F. (1977). *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Guerriero, I. C. Z., & Minayo, M. C. (2019). A aprovação da resolução CNS nº 510/2016 é um avanço para a ciência brasileira. *Saude e Sociedade*, 28(4), 299-310. doi: 10.1590/S0104-12902019190232
- Lacan, J. (1998). *Escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, de 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 de dezembro). Dispõe sobre a prestação de

- serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de <https://tinyurl.com/27xrpwsu>
- Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. (2020, 25 de dezembro). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de <https://tinyurl.com/2ube2um>
- Machado, A. M., & Sayão, Y. (2017). Plantão institucional em tempos difíceis: Uma prática *Psi* no campo da educação. In A. M. Machado, A. B. C. Lerner, & P. F. Fonseca (Orgs.), *Concepções e proposições em psicologia e educação: A trajetória do serviço de psicologia escolar no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (pp. 159-172). São Paulo, SP: Blucher.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (Orgs.). (1997). *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M., Souza, M.P.R., & Sayão, Y. (1997). As classes especiais e uma proposta de avaliação psicológica. In A. M. Machado, C. Bertual, C. A. L. Collares, C. B. Nora, J. G. S. Bueno, J. L. Crochik . . . Y Sayão, *Educação especial em debate* (pp. 69-116). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização do ensino. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 135-142. doi: 10.1590/S1413-85572012000100014
- Moyisés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: As avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, 8(1), 63-89. doi: 10.1590/S0103-65641997000100005
- Orlandi, E. P. (2007). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (4a ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: Anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121. Recuperado de <https://tinyurl.com/yc5mtx2k>
- Patto, M. H. S. (2017). Por uma crítica da razão psicométrica. In A. M. Machado, A. B. C. Lerner, & P. F. Fonseca (Orgs.), *Concepções e proposições em psicologia e educação: A trajetória do serviço de psicologia escolar no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (pp. 69-86). São Paulo, SP: Blucher.
- Pêcheux, M. (1988). *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Unicamp.
- Pêcheux, M. (1997). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes.
- Projeto de Lei nº 3.688, de 31 de outubro de 2000. (2000, 31 de outubro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Recuperado de <https://tinyurl.com/yykstf3x>
- Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. (2016, 7 de abril). Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde. Recuperado de <https://tinyurl.com/2c4mu4wa>
- Sass, O. (2003). Problemas da educação: O caso da psicopedagogia. *Educação e Sociedade*, 24(85), 1363-1373. doi: 10.1590/S0101-73302003000400013
- Sawaya, S. M. (2001). A infância na pobreza urbana: linguagem oral e a escrita da história pelas crianças. *Psicologia USP*, 12(1), 153-178. doi: 10.1590/s0103-65642001000100008
- Sawaya, S. M. (2006). Desnutrição e baixo rendimento escolar: Contribuições críticas. *Estudos Avançados*, 20(58), 133-146. doi: 10.1590/S0103-40142006000300015
- Sodré, E. B., Sousa, L. C. B., & Cabral, B. E. B. Queixa escolar: Uma análise dos encaminhamentos de alunos aos serviços de saúde. (2021). *Psicologia da Educação*, (52), 44-53. doi: 10.23925/2175-3520.2021i52p44-53
- Waeny, M. F. C., & Azevedo, M. L. B. (2009). A psicologia escolar e sua história. *História e Memória da Psicologia em SP*, 8. Recuperado de <http://www.crpsp.org.br/memoria/educacional/artigo.aspx#1>

Recebido: 5/5/2023
Aprovado: 23/6/2023