

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

MARIA FERNANDA SEGURA MAZON

**Psicologia Escolar no encontro com a Educação Infantil:
um relato de experiência de estágio**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Luciana Pereira de Lima

Uberlândia

2024

Resumo

A Psicologia Escolar vem se consolidando como campo importante de pesquisa e atuação sendo perpassado por mudanças relevantes nas formas de atuação no contexto educacional. Este trabalho apresenta um relato de experiência de estágio em Psicologia Escolar em uma instituição de Educação Infantil, de uma cidade de Minas Gerais-Brasil. Objetivou-se com o relato propor articulações teórico-práticas, explorando desafios e possibilidades para área da Psicologia Escolar. Os pressupostos teóricos que embasaram esse processo formativo fundamentam-se principalmente na psicologia histórico-cultural. O relato foi composto enquanto síntese narrativa provisória que circunscreve uma experiência, articulando descrições das atividades de estágio com produções advindas dele, como diário de campo e mini-histórias. No primeiro momento do estágio, foi realizado o mapeamento institucional. No segundo momento, foram propostas rodas de conversa com crianças e professoras, com o suporte de recursos lúdicos e artísticos variados. Alguns aspectos trabalhados com as crianças foram: construção da identidade, pertencimento a grupos, reconhecimento e reflexão sobre as emoções. Com as professoras, foram abordados os sentidos e significados sobre ser professora, práticas pedagógicas, educação infantil, infância e desenvolvimento. Com a experiência do estágio foi possível discutir sobre desafios e perspectivas da atuação em Psicologia Escolar na Educação Infantil e possibilidades de intervenções fundamentadas teoricamente e contextualizadas à instituição. Além disso, foi evidenciado o aspecto formativo do estágio, abordando a potencialidade das supervisões em grupo para tal. Espera-se, com este trabalho, contribuir com o desenvolvimento da Psicologia Escolar favorecendo ações reflexivas, críticas e criativas na área, especialmente no encontro com a Educação Infantil.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Educação Infantil, Atuação, Relato de experiência

Abstract

School Psychology has been consolidating itself as an important field of research and practice, being crossed by relevant changes in the ways of operating in the educational context. This paper presents an internship experience report in School Psychology in an Early Childhood Education institution, in a city in Minas Gerais, Brazil. The aim of the report was to propose theoretical-practical articulations, exploring challenges and possibilities for the field of School Psychology. The theoretical assumptions that supported this formative process are mainly based on historical-cultural psychology. The report was composed as a provisional narrative synthesis that circumscribes an experience, articulating descriptions of internship activities with productions derived from it, such as a logbook and Ministories. In the first stage of the internship, an institutional mapping was conducted. In the second stage, conversation circles were proposed with children and teachers, supported by various playful and artistic resources. Some aspects worked with the children were: construction of identity, belonging to groups, recognition and reflection on emotions. With the teachers, themes such as the meanings of being a teacher, pedagogical practices, early childhood education, childhood, and development were addressed. Through the internship experience, it was possible to discuss challenges and prospects for acting in School Psychology in Early Childhood Education and possibilities for theoretically grounded and institutionally contextualized interventions. Additionally, the formative aspect of the internship was highlighted, addressing the potential of group supervisions for this purpose. It is hoped that this work will contribute to the development of School Psychology by favoring reflective, critical, and creative actions in the field, especially in the context of Early Childhood Education.

Keywords: School Psychology, Early Childhood Education, Practice, Experience report.

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	4
INTRODUÇÃO	5
Psicologia Escolar no Brasil	5
Psicologia Escolar e Educação Infantil.....	11
METODOLOGIA.....	14
Contextualização da instituição.....	15
Contextualização do estágio.....	17
ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	21
Primeiros (des)encontros - Mapeamento institucional	21
Identificação de desa(fios) - tecendo projeto(s) de intervenção	25
Identificação de (im)possibilidades - Intervenções, brechas e pequenos encontros	31
Encontros do caminho - Supervisões	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	45

APRESENTAÇÃO

A Psicologia em interface com a Educação é central a diversas reflexões teórico-práticas quando nos debruçamos sobre temas como a infância, desenvolvimento infantil, aprendizagem e educação escolar. Ao longo da minha graduação meu interesse sobre tais temáticas foi sendo abastecido conforme pude entrar em contato com teorias e práticas em psicologia que conversassem com a infância e educação seja participando de projetos de extensão como a Brinquedoteca - UFU, como voluntária no ABC do Glória ou como estagiária no Centro de Psicologia (CENPS) - UFU atendendo crianças. Em diálogo com diferentes perspectivas fui ampliando as discussões sobre as infâncias de maneira geral, mas me via sempre sendo convocada a pensá-las em relação à educação e contextos escolares.

Meu interesse por Psicologia Escolar, que já era presente nas discussões possibilitadas com as disciplinas referente à área, se voltou também para a atuação propriamente dita neste campo. Assim, realizar o estágio em uma instituição de educação infantil se consolidou como uma forma de mergulhar de fato no campo da Psicologia Escolar. Na relação com a escola me deparei com os desafios e potencialidades de uma atuação que surge desse encontro entre Psicologia Escolar e instituições de Educação Infantil. Na relação com colegas de estágio e professora supervisora fui instigada a refletir, sentir, dialogar e estudar mais sobre o que desse encontro se faz e se pode fazer. É a partir desse movimento que se constroi a vontade de elaborar um trabalho dedicado à temática da Psicologia Escolar e Instituições de Educação Infantil, a partir da minha experiência de estágio supervisionado profissionalizante nesta área.

Compreendo que a Psicologia Escolar está em processo constante de constituição como campo de atuação possível e que ao longo dele, discussões, estudos e desenvolvimento de referenciais teórico-práticos contribuem para seu fortalecimento. Nesse sentido, compartilhar experiências na área e as reflexões possibilitadas a partir delas também a fortalece. Assim, proponho neste trabalho relatar minha experiência de estágio articulando discussões teórico-práticas

como meio de contribuir com a construção de modos de pensar e fazer a Psicologia Escolar no encontro com a Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Psicologia Escolar no Brasil

A relação entre a Psicologia e a Educação existe enquanto parte fundamental da história das teorias do conhecimento e decorre de uma convergência significativa de focos de interesse de ambos os campos, como aspectos do desenvolvimento e aprendizagem. No Brasil, tal interface começa a se estruturar enquanto campo de atuação em psicologia próximo ao processo de consolidação da própria Psicologia como ciência e profissão, originando assim a Psicologia Escolar. Este percurso, ainda em andamento, de estruturação de um campo específico, foi perpassado por mudanças importantes no modelo de atuação e ressignificações desta relação entre a psicologia e o contexto educacional (Antunes, 2011; Guzzo et al., 2010).

Dentre as especificidades desta relação vale salientar a questão da nomenclatura. Encontra-se na literatura específica divergências quanto ao uso dos termos “Psicologia Educacional” e “Psicologia Escolar” para designar um mesmo campo com suas características. Para alguns autores, a Psicologia Educacional caracteriza-se como subárea da psicologia, enquanto fundamento científico ou área de produção de conhecimentos psicológicos que são voltados à educação. Já a Psicologia Escolar é definida como campo de atuação e aplicação das construções teóricas advindas da Psicologia Educacional. Esta modalidade de atuação profissional possível a(o) psicóloga(o) é caracterizada pelo exercício de uma prática voltada ao processo de escolarização, à instituição escolar e às relações entre os diferentes agentes que a compõem e que nela se estabelecem. Nessa perspectiva, tal diferenciação de designação é importante, pois ambos os termos utilizados não se esgotam um ao outro, mas se relacionam intrinsecamente (Antunes, 2011; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

Há também, na literatura, outras propostas de concepção sobre o campo que se distanciam mais da tradicional cisão entre teoria e prática. Para Martinez (2006, citado por Barbosa & Marinho-Araújo, 2010) a Psicologia Escolar é o campo de utilização da Psicologia no âmbito educacional, abarcando simultaneamente a atuação profissional e produção científica. Em concordância, Tanamachi & Meira (2003) propõe que a Psicologia Escolar seja um campo com interesse na investigação e intervenção nos contextos educacionais, sendo uma “[...] área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional - escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado -, o foco de sua atenção” (p. 11).

Nessa perspectiva, é o compromisso teórico-prático e ético-político com as questões educacionais e escolares que define a Psicologia Escolar, mais do que o local de atuação profissional em si. Além disso, as autoras ressaltam que no exercício de construção de conhecimento e de intervenção, o(a) profissional de Psicologia Escolar deve se beneficiar de produções de outras áreas do conhecimento, além da Psicologia e Educação, como Filosofia, Sociologia, Antropologia etc. Em consonância com esta compreensão ampla, dialética e crítica do papel da Psicologia em sua interface com a Educação, neste trabalho escolho utilizar a terminologia “Psicologia Escolar” para me referir a este campo.

Segundo Barbosa & Souza (2012), as diferenciações de nomenclatura e definições estão intrinsecamente relacionadas às transformações históricas e conceituais às quais este campo foi e vem sendo perpassado “[...]em termos de (a) objetos de interesse, (b) finalidades e (c) métodos de investigação e/ou intervenção, que, por sua vez, estão relacionados à visão de homem, de mundo, de sociedade, de educação e de escola e também quanto ao foco de olhar à interface Psicologia e Educação” (p.165).

Inicialmente a atuação em Psicologia Escolar surge pela demanda de queixas escolares, denominadas como “problemas de desenvolvimento e aprendizagem” de crianças e adolescentes. Neste momento, reiteraram as práticas de caráter classificatório e psicométrico, desenvolvidas como intervenções clínico-terapêuticas com intuito de identificar e sanar questões escolares cujas causas

eram situadas principalmente na criança e na família (Antunes, 2011; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). A partir da década de 70, em um cenário de intensas movimentações políticas e sociais no Brasil, fomentaram-se reflexões e pesquisas que evidenciaram a necessidade de uma atuação crítica, coletiva e comprometida com o desenvolvimento pleno e integral dos educandos. Um dos marcos importantes para essa nova proposta de compreensão teórica e atuação em Psicologia Escolar é a contribuição de Maria Helena Souza Patto. Seu trabalho critica as práticas excludentes e individualizantes da psicologia em contextos educacionais, reiterando a importância de compreender as queixas escolares, em sua dimensão social, material e política, entendendo que elas são produzidas pelas e nas relações escolares (Antunes, 2008; Barbosa & Marinho-Araújo, 2010; Guzzo et al., 2010; Tanamachi & Meira, 2003).

A partir desse desenvolvimento teórico crítico e mudança de concepção sobre o papel da Psicologia em contextos educacionais, iniciaram a produção científica e compartilhamento de princípios norteadores de uma prática a serviço da superação da exclusão, da estigmatização e da desigualdade. Na década de 1990 inicia-se a veiculação em periódicos científicos dos primeiros estudos no campo da Psicologia Escolar, acompanhando a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), uma das entidades mais importantes para divulgação de conhecimentos desta área no Brasil. Em 2007 o Conselho Federal de Psicologia, através da Resolução nº 013/07, reconhece a Psicologia Escolar como um modelo de atuação especializada possível no âmbito da educação formal, e em 2019 publicou ainda o documento “Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica” que estabelece orientações e referências mais sólidas de atuação do(a) psicólogo(a) no contexto educacional. Estas referências defendem uma prática da Psicologia Escolar comprometida com a garantia de direitos e educação crítica, assegurando o exercício de cidadania ativa de todos que compõem a comunidade escolar, promovendo, em última instância, a emancipação humana (Conselho Federal de Psicologia, [CFP], 2019).

Contribuindo com a definição das atribuições e possibilidades da psicologia escolar, em especial nas instituições de educação, o Conselho Federal de Psicologia, em concordância com as orientações da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRapee), postula que o psicólogo escolar:

Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (CFP, 2007, p. 18).

Compreende-se portanto que para atuar no campo da psicologia escolar é necessário ampliar o olhar a respeito da escola e de nosso papel enquanto profissionais da área nela. É preciso desenvolver ações colaborativas e coletivas na construção de práticas educativas; investigar, acompanhar e problematizar as demandas concretas de cada instituição, buscando colocar em questão os estereótipos relacionados à psicologia escolar como uma profissão que atua de forma individualizada.

Fomentar esse questionamento promovendo à comunidade escolar uma perspectiva outra sobre a função do(a) psicólogo(a) na escola é um dos desafios atuais para a profissão. Assim, manejar as expectativas dos(as) professores(as), coordenadores(as), diretores(as) e famílias quanto ao trabalho da psicologia escolar é um desafio importante descrito por pesquisas na área (Prediger & Silva, 2014; Peretta et al., 2018; Mezzalira et al., 2019; Cavalcante & Aquino, 2019; Gaspar & Costa, 2011; Silva & Souza, 2023; Peretta et al., 2014; Galdino & Aquino, 2017). Nelas está indicada a presença de uma visão nas escolas do(a) psicólogo(a) escolar como profissional que exerce funções de ajuda, cujo trabalho deva ser predominantemente clínico, individualizado e patologizante. Tal concepção dificulta a atuação ampla e institucional, indicando a necessidade de

propor novas possibilidades de intervenção, ampliando o entendimento sobre o processo de escolarização, a queixa escolar.

Outro desafio apresentado na literatura são as condições concretas de trabalho. Em concordância com a realidade de trabalho da maioria dos(as) profissionais de educação, pesquisas como a de Peretta et al. (2014) e Silva & Souza (2023) demonstram que os(as) psicólogos(as) escolares também experienciam obstáculos político-institucionais. Dentre eles podemos citar a estruturação precária do serviço de psicologia escolar ou a falta total dela; escassez de profissionais em relação à quantidade de demanda e instituições a serem atendidas; e jornadas de trabalho intensas com demandas variadas que por vezes escapam ao planejamento prévio.

A questão da formação e fundamentação teórica que baseia a atuação profissional de psicólogos(as) escolares também é um desafio histórico, portanto ainda presente. Como apresentado nas pesquisas de Silva & Souza (2023), Galdino & Aquino (2017) e Medeiros & Aquino (2011) muitos(as) psicólogos(as) escolares no Brasil atuam sem possuir alguma formação específica para o trabalho nesse campo, apresentando por vezes uma prática desarticulada teoricamente ou embasada em teorias que não oferecem subsídio à práticas focadas na educação. Diante dessa realidade, salienta-se a importância de uma formação inicial em psicologia que ofereça respaldo teórico adequado e possibilidade de exercício de práticas da psicologia em interface com o campo educativo.

Nesse contexto, Mezzalira et al. (2019) aponta possíveis ações para superação das dificuldades citadas tanto no âmbito da formação quanto da atuação do(a) psicólogo(a) escolar, como o desenvolvimento de programas universitários como estágios, projetos de extensão, grupos de estudos em Psicologia Escolar que abarquem de forma contundente as características da atuação do(a) profissional desta área e mais pesquisas que instiguem mudanças e discussões nos colegiados nacionais sobre a formação e atuação em Psicologia Escolar. Em concordância, Marinho-Araújo & Almeida (2008) citadas por Guzzo et al. (2010) também destacam a importância da qualidade do processo formativo como forma de superar a desarticulação teórico-prática identificada na atuação

profissional. As autoras afirmam que “(...) a ausência de articulação entre teoria e prática tem sido relacionada às deficiências na formação do profissional e propõem a introdução do ensino de pesquisa no contexto da graduação universitária como requisito essencial à formação do psicólogo escolar”.

Como Guzzo et al. (2010) explicita, há uma discrepância entre o papel do(a) psicólogo(a) escolar compreendido no campo teórico com as demandas reais com as quais estes(as) profissionais se deparam quando inseridos(as) no cotidiano escolar. Nesse sentido, o desafio é promover maior articulação entre a teoria e a ação da psicologia escolar, definindo um perfil de atuação profissional, regulamentando e contextualizando a prática à realidade educacional e social brasileira. Tal desafio é ainda maior quando levamos em conta o quão diversa pode ser a atuação do(a) psicólogo(a) na educação visto a complexidade que abarca cada etapa de ensino do sistema educacional, contexto institucional etc. Como apresentado por Dias, Patias, & Abaid, (2014), o(a) psicólogo(a) escolar pode atuar com públicos de diferentes faixas etárias, em contextos institucionais diversos onde ocorram processos de ensino e aprendizagem como escola, instituições de ensino, organizações não governamentais (ONGs), programas de treinamento em empresas, hospitais, associações comunitárias ou qualquer outro local. Entretanto, para se caracterizar como trabalho da psicologia escolar é necessário que processos educacionais, especialmente as condições de ensino e aprendizagem estejam no foco de atenção.

Diante da complexidade deste campo de atuação, a produção científica, bem como a ampliação da discussão teórica e crítica sobre a atuação em Psicologia Escolar se faz ainda mais importante atualmente, diante da aprovação de uma legislação que assegura a inserção do(a) psicólogo(a) nas escolas públicas brasileiras. A lei que dispõe acerca da prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social na rede pública de educação básica do país (*Lei nº 13.935, 2019*), passou a vigorar a partir de 12 de dezembro de 2019 após quase duas décadas de mobilização política de entidades profissionais da Psicologia e do Serviço Social. Essa regulamentação representa um marco importante para a realidade educacional brasileira e para a Psicologia Escolar,

e por ser tão recente, destaca o quanto esta área ainda se encontra em processo de consolidação. Compreende-se, portanto, que os impactos da Lei 13.935/2019 sobre as instituições escolares e a prática profissional em psicologia escolar está começando a aparecer, atuando como mais um elemento que convida à reflexão acerca desta prática que continua sendo permeada por desafios e contradições.

Psicologia Escolar e Educação Infantil

Dentre os possíveis contextos de atuação da Psicologia Escolar, a Educação Infantil se apresenta como uma etapa perpassada por especificidades. Até a década de 70 não havia qualquer tipo de programa educacional devidamente regulamentado voltado à primeira infância. As creches e berçários eram os espaços de atenção às crianças de até 6 anos, e, possuindo caráter assistencialista, ofereciam serviços e cuidados voltados principalmente às questões fisiológicas como higiene, alimentação e segurança física. A partir das décadas de 70 e 80, universidades e setores da sociedade civil passaram a colocar em questão o caráter assistencialista da Educação Infantil, salientando a necessidade de uma perspectiva educacional tangível e bem planejada dessas instituições (Moletta et al., 2018). Esse questionamento de concepções acerca da educação de crianças pequenas acompanha a promulgação de marcos legais como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (*Lei nº 8069*, 1990). É a partir desses instrumentos que foi postulada uma doutrina de proteção integral às crianças, inserindo-as no mundo dos direitos humanos e possibilitando o reconhecimento da creche e da pré-escola como um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado (Paschoal & Machado, 2012).

A Educação Infantil tem o início de seu reconhecimento e regularização como uma etapa singular do sistema educacional de fato a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (*Lei nº 9394*, 1996) que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de 0 a 3 anos, em creches ou instituições equivalentes, e de 4 a 5 anos, em pré-escolas (Moletta et al., 2018). Mesmo com a LDB, é somente uma década depois que o

Ministério da Educação e da Cultura (MEC) estabelece propriamente uma política nacional de Educação Infantil, introduzindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa de ensino, em 2009. É neste documento que estão postas normativas das propostas curriculares e pedagógicas para a faixa etária em questão, fortalecendo a compreensão da pequena criança como sujeito de direitos, incluindo o de educação, para seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, afetivo e social, de forma complementar à ação da família e da comunidade (Brasil, 2009).

O modelo de Educação Infantil atual, que é fundado nessa perspectiva de criança como sujeito de direitos, tem sua implementação atrelada a compreensão de que as propostas educacionais para crianças de 0 a 6 anos devem ser planejadas de acordo com as necessidades e características específicas dessa etapa do desenvolvimento. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009) estabelecem que o currículo nesta etapa de ensino deve ser desenvolvido a partir da articulação dos saberes e vivências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, incluindo patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Assim, propõe que as brincadeiras e as interações das crianças (entre si e com os adultos) sejam reconhecidas e vivenciadas como eixos estruturantes das práticas pedagógicas.

Fundamentada em alguns dos princípios e condições das referidas diretrizes, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estabelece um currículo organizado em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. No âmbito destes campos de experiência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são definidos, estabelecendo que as creches e pré-escolas devem assegurar às crianças os seguintes direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, explorar, brincar, conhecer-se, participar e expressar.

Compreende-se, portanto, que a Educação Infantil, principalmente por ser a etapa de ensino voltada à primeira infância, exige um trabalho complexificado tendo em vista os muitos aspectos importantes do desenvolvimento infantil que as crianças vivenciam neste período. Há, portanto,

nesta etapa também, a necessidade de um atendimento qualificado, com propostas educacionais bem delimitadas que, visando o desenvolvimento integral da criança, podem ser bem fundamentadas em teorias psicológicas do desenvolvimento infantil (Vokoy & Pedrosa, 2005). Nesse sentido, a psicologia escolar, em diálogo com a psicologia do desenvolvimento humano, pode ter uma contribuição significativa, visto que oferece à educação aporte teórico-científico e recursos para compreensão do desenvolvimento humano, das capacidades afetivas, motoras e intelectuais em relação com o processo de aprendizagem, suas condições e relações com fatores sócio-culturais que se estabelecem no meio educacional. Além disso, a psicologia contribui à educação infantil com uma atuação institucional, com olhar e escuta especializada sobre os indivíduos e relações que compõem o cotidiano escolar. Pode assim, constituir espaços para compartilhar os desafios e possibilidades vivenciados no campo educativo, refletir sobre elas, em busca de promover a autonomia, responsabilidade e respeito mútuo, tanto de crianças como dos demais membros da comunidade escolar, inclusive das famílias (Francischini & Viana, 2016).

Observa-se entretanto que, embora a potencialidade da atuação profissional da psicologia na educação infantil seja identificada no campo teórico, há ainda uma lacuna na literatura quanto a relatos que apresentem efetivamente possibilidades de intervenções e caminhos de atuação desenvolvidas nesse contexto em específico. Santos et al. (2018), ao realizar uma revisão sistemática de literatura da área de Psicologia Escolar e Educacional, constatou que, num período de quase duas décadas, as publicações que realizam uma articulação teórico-prática, a partir do relato e discussão sobre práticas de profissionais da psicologia desenvolvidas nas instituições de ensino, são escassas. Relatos quanto a práticas em instituições de educação infantil em específico são restritos também. Compreendendo que a produção acadêmica pode ser um importante meio de discussão e problematização do fazer profissional, a falta de mais experiências sendo compartilhadas pode se configurar como um empecilho ao campo da Psicologia Escolar (Santos et al., 2018). Assim, é relevante o desenvolvimento de trabalhos na área que abordam questões referentes tanto a atuação como a formação dos(as) profissionais.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo apresentar relato de uma experiência de estágio em Psicologia Escolar realizado em uma instituição de Educação Infantil. Pretende propor reflexões e articulações teórico-práticas a partir das vivências no estágio, contribuindo com o desenvolvimento da área. Consideramos que este relato é importante do ponto de vista teórico-científico, pois pode contribuir para ampliação das discussões realizadas na área da psicologia em interface com a educação, mais especificamente sobre possibilidades de atuação em psicologia escolar na educação infantil. A experiência relatada e as discussões emergentes dela, podem contribuir também do ponto de vista social, à medida que convidam a olhar atentamente o cotidiano das instituições escolares, principalmente as de Educação infantil, refletindo criticamente sobre ele e sobre a atuação profissional da psicologia neste contexto. Com isso, espera-se oportunizar avanços para o próprio funcionamento das instituições de educação infantil e para a atuação dos(as) profissionais inseridos(as) nelas, bem como para as intervenções e posicionamentos realizados em nome da psicologia nas escolas.

METODOLOGIA

Como apontado na introdução, o objetivo deste trabalho é apresentar o relato de uma experiência de estágio em Psicologia Escolar realizado em uma instituição de Educação Infantil. O modelo de relato de experiência aqui é compreendido na perspectiva descrita por Daltro & Faria (2019) como um “trabalho de linguagem, uma construção que não objetiva propor a última palavra, mas que tem caráter de síntese provisória, aberta à análise e à permanente produção de saberes novos e transversais”. Nesse sentido, o relato de experiência se apresenta com um possibilidade narrativa que circunscreve experiência e lugar de fala, de forma articulada a um arcabouço teórico que legitima a experiência enquanto fenômeno científico.

Para compor o relato de experiência apresentado neste trabalho, dialoguei com referenciais teóricos escolhidos como norteadores do estudo e prática realizados ao longo do estágio, além de outros que contribuíram com as reflexões propostas aqui, elencados ao longo da própria escrita

deste trabalho. Além disso, o relato dialoga com materiais que foram produzidos ao longo do estágio como diários de campo e mini-histórias, com a apresentação das atividades realizadas.

Assim, proponho com os subtópicos referentes à metodologia e descritos a seguir (Contextualização da instituição e Contextualização do Estágio), oferecer uma apresentação mais abrangente sobre a instituição onde o estágio foi desenvolvido, bem como da estruturação e dinâmica do estágio em si, para melhor compreensão da experiência relatada neste trabalho e das reflexões propostas a partir dela.

Contextualização da instituição

A instituição, na qual foi desenvolvido o estágio, é uma escola de Educação Infantil localizada em área periurbana de uma cidade de médio porte de Minas Gerais-Brasil. Além de se encontrar num território de transição entre espaços estritamente rurais e áreas urbanas, na região periférica da cidade, a escola tem seu entorno composto por uma diversidade de tipos de moradia como acampamentos urbanos, chácaras, casas e pequenos prédios. Algumas ruas do bairro são asfaltadas e outras não, não há uma cobertura completa de saneamento básico e o acesso por transporte público é existente, porém limitado. É importante ressaltar também que a escola referida é a única instituição de Educação Infantil que existe em seu bairro, cuja população atual é de aproximadamente 5000 habitantes.

Também como resposta a demanda por um serviço de Educação Infantil nesta região a escola foi fundada em 2017, compondo um grupo de mais 7 centros educacionais que são gerenciados por uma instituição categorizada como Organização da Sociedade Civil (OSC). Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018), as OSCs são entidades privadas sem fins lucrativos que, embora não pertençam ao Estado, têm sua atuação voltada para esfera pública abrangendo áreas diversas como educação, saúde, cultura, meio ambiente, assistência social e defesa de direitos. Elas fazem parte do Terceiro Setor, são autônomas, legalmente constituídas e formadas por associação livre de indivíduos.

Segundo a Lei nº 13.019 de 2014, conhecida como Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil - MROSC, (*Lei nº 13.019, 2014*), uma OSC pode ser definida em três diferentes tipos de estruturas: entidades privadas sem fins lucrativos, sociedade cooperativa e organizações religiosas (desde que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos). A escola em que se desenvolveu o estágio referido se caracteriza como pertencente a uma OSC desta última categoria.

Assim como os outros centros educacionais desta OSC, a escola é regida por uma portaria que habilita e autoriza o trabalho com crianças de 1 a 5 anos e 11 meses, o que propicia o recebimento de recursos financeiros para o atendimento viabilizados pela Secretaria Municipal de Educação. Portanto, o desenvolvimento e manutenção da instituição depende de parcerias firmadas com a Prefeitura Municipal, empresas privadas, pessoas físicas e outros que também contribuem para a consolidação de todo o trabalho.

Durante o período de realização do estágio, a escola abarcava 6 turmas de aproximadamente 28 crianças cada e cerca de 20 profissionais, dentre eles, professoras, educadoras, auxiliares de serviço geral, merendeiras, secretária, diretora, coordenadora. A diferenciação entre professoras e educadoras corresponde a realizada pela escola e se deve a característica de que as professoras contratadas já são formadas em pedagogia e as educadoras são auxiliares que ainda estão realizando a formação em pedagogia. Ainda quanto a formação, vale ressaltar que a equipe gestora (coordenadora pedagógica e diretora) também possuem graduação em pedagogia. Mais ao fim do período de estágio, uma psicóloga e uma assistente social passaram a compor o grupo de profissionais da instituição.

Quanto à estrutura física, vale citar que o terreno é bem amplo, com áreas de grama, uma horta, parquinho com brinquedos e área externa coberta também. Há também cozinha e refeitório, salas de aula bem pequenas, uma sala de leitura e salas para secretaria, coordenação e direção. Além da estrutura física, a escola é bem equipada com recursos materiais como livros, brinquedos e materiais escolares. As salas de aula não são sempre preenchidas com mesas e cadeiras, possuem

grades nas janelas, prateleiras brancas, tapetes e pequenas lousas brancas. Salvo em dias de eventos escolares, como comemoração de alguma data (dia da família, natal etc), a decoração da escola é bem neutra, com poucas cores e desenhos.

O funcionamento da escola contém especificidades pelo fato dela pertencer a uma rede de instituições educacionais, composta por mais 3 escolas no mesmo município. A escola funciona sob coordenação geral e administrativa de um escritório central e o Projeto Político Pedagógico e as atividades escolares anuais gerais são esquematizadas por uma equipe pedagógica da rede para as quatro instituições igualmente. Por volta de duas vezes ao ano são realizadas reuniões gerais com professoras e educadoras para pensar sobre o plano de atividades e a partir delas são propostas algumas adaptações para cada escola.

Quanto às famílias que compõem a comunidade escolar, são em sua maioria famílias de camada popular, residentes no bairro em que a escola se localiza. Característico de contexto periurbanos, algumas famílias moram em chácaras, acampamentos urbanos, outras em casas e até em pequenos prédios. No geral, os grupos familiares não são nucleares e muitas crianças são matriculadas na escola junto de seus irmãos. A interlocução entre família e escola acontece de forma mais pontual em eventos como palestras educativas, reuniões informativas e dia da família, além de pequenas interações no momento de entrada e saída das crianças na escola.

Contextualização do estágio

O estágio foi oferecido no curso de Psicologia de uma Universidade Federal, como estágio supervisionado profissionalizante em Psicologia Escolar e Educacional. Foi realizado em um total de 9 meses (contando com um período de 1 mês de recesso acadêmico) por um grupo de quatro estagiárias com a supervisão de uma professora do Instituto de Psicologia. Os objetivos do estágio foram, de forma geral, possibilitar às estagiárias o contato com uma realidade de Educação Infantil, compreendendo as diferentes possibilidades de atuação em Psicologia na escola, junto às crianças, profissionais e famílias, considerando as suas especificidades e demandas. Desta maneira, visou-se

a utilização de diferentes instrumentos metodológicos, como observação participante, análise documental e entrevista, como meio conhecer a escola em seus diversos aspectos, como seu território, histórias, práticas e discursos institucionais. Ao longo do período de estágio, foram planejadas e desenvolvidas atividades de intervenção junto à instituição, embasadas em referenciais teóricos da Psicologia, em consonância com os princípios da Educação Infantil.

O início das atividades propostas no estágio se deu com a realização de encontros entre as 4 estagiárias e a professora supervisora, com intuito de aprofundar os estudos teóricos. Estes estudos fundamentaram nossa perspectiva sobre Educação Infantil, Psicologia Escolar, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Socioambiental, formando a base das intervenções propostas à escola ao longo do estágio, bem como nosso posicionamento na instituição. Assim, ao longo do estágio foi possível pensar e discutir assuntos como constituição do sujeito/ subjetividade, desenvolvimento, aprendizagem, mediação, relação escola-família, posição e formação docente, infância, território, grupos, formação em psicologia etc. Sobre as fundamentações teóricas, ao longo do estágio, nos ancoramos mais especificamente na perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski, ocorrendo diálogos com a psicologia psicogenética de Henri Wallon. Ambas concepções puderam ser abordadas de forma conjunta à medida que adotam o materialismo histórico dialético como método de estudo do desenvolvimento humano, com ênfase na inter-relação dos construtos: pensamento, linguagem e emoções. Além disso, convergem também na compreensão de que a constituição e desenvolvimento dos sujeitos são históricos e acontecem no campo da intersubjetividade, o qual compõe enfaticamente os contextos educacionais (Alencar & Francischini, 2016). Assim, ambos autores contribuem para o estudo e atuação na área da Psicologia em interface com a Educação.

As horas de atividade de estágio voltadas exclusivamente para leitura, estudo, e reflexões teóricas a partir de textos indicados pela supervisora se concentraram prioritariamente no início do estágio. Porém esse exercício teórico se manteve ao longo do período todo, sendo progressivamente mais articulado com as práticas desenvolvidas e as situações experienciadas e observadas no cotidiano escolar.

As primeiras atividades práticas realizadas foram visitas escolares para o desenvolvimento do processo de mapeamento institucional, através de entrevistas com membros da comunidade escolar (diretora, coordenadora, professoras, educadoras etc). De maneira geral, foi abordado em entrevista aspectos da história institucional, da comunidade escolar (famílias, crianças, profissionais), das relações institucionais, das práticas pedagógicas, das condições de trabalho, da formação profissional, dos desafios e avanços cotidianos e das expectativas futuras, bem como aspectos de como cada sujeito compreende aquela escola e seu papel nela. Também foram realizadas leituras dos documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e observação do espaço físico, da dinâmica institucional, cotidiano escolar e aspectos das relações e interações nele constituídas (escola-família, criança-criança, criança-adulto, escola-criança etc.) Esse mapeamento inicial foi continuamente ampliado ao decorrer do estágio, a partir de vivências e imersão na escola e possibilitou a elaboração inicial de um projeto de intervenção, para ser desenvolvido em um período de 3 meses. Após a apresentação da proposta e acordo com a instituição, se deu início à sua realização.

O projeto de intervenção elaborado em grupo foi realizado com as crianças do primeiro e segundo período, correspondentes às duas últimas turmas da instituição (pré-escola), e com as professoras e educadoras dessas turmas também, totalizando uma professora e uma educadora responsável por cada turma. Foram realizados, primeiramente, 8 encontros semanais com as crianças das duas turmas - sendo que cada turma foi dividida em dois grupos (cerca de 15 crianças por grupo) - e 2 encontros com as professoras. Os grupos de cada turma foram mediados por uma dupla fixa de estagiárias (uma dupla no período da manhã com o segundo período e outra dupla no período da tarde com o primeiro período) e os encontros com as professoras e educadoras foram mediados pelas 4 estagiárias conjuntamente. Em um segundo momento do estágio, diante de mudanças institucionais da escola (alterações de membros da equipe escolar), bem como da reconfiguração do grupo de estágio (que permaneceu com duas estagiárias), realizamos a elaboração de projeto de intervenção com duração de 3 meses, adequando às novas possibilidades

de forma complementar ao trabalho realizado no primeiro momento. As intervenções passaram então a ocorrer semanalmente com as crianças do primeiro período, divididas em quatro grupos (cerca de 7 crianças por grupo), mediados por duas estagiárias. Optamos por realizar grupos menores tendo em vista que observamos tornar o manejo mais fácil e os grupos serem mais proveitosos, principalmente com relação a otimizar as possibilidades de troca e escuta entre crianças e delas com as estagiárias.

Após cada visita à escola, encontros e intervenções realizadas, era proposto às estagiárias que elaborassem um diário de campo, composto por relatos escritos, com intuito de registrar a intervenções realizadas e o que pode ser experienciado no geral, como: vivências cotidianas com as crianças e profissionais, observações, descobertas, acontecimentos ao longo dos encontros. Os relatos, além de integrarem os registros do estágio, se caracterizaram como um meio de reflexão sobre a atuação em conjunto com a escola e de expressão individual de impressões, sentimentos, questionamentos que emergiram a partir das vivências do estágio. As escritas individuais eram compiladas em um único documento compartilhado com todo o grupo de estágio, possibilitando o aprofundamento das reflexões conjuntas, em supervisão, bem como a análise e reestruturação possíveis aos encontros ao longo das semanas. Além dos registros no diário de campo, foi sugerida a escrita de mini-histórias. As mini-histórias, de maneira geral, são registros breves de cenas protagonizadas por crianças e que mostram sequências de ação que nos ajudam a prestar atenção na complexidade das relações entre todos os elementos que entram em jogo em um contexto como o da escola (Gambetti & Gandini, 2021).

Concomitantemente às atividades desenvolvidas na escola, realizamos encontros supervisionados semanais para aprofundamento teórico em articulação com a prática realizada. Além do aspecto teórico, esse espaço também se configurou como uma oportunidade para planejar e elaborar cada visita à escola, compartilhando os registros de cada encontro. A supervisão se destacou como um ambiente de escuta, acolhimento e reflexão, onde as situações vivenciadas pelas estagiárias em suas visitas fomentaram a reflexão sobre os desafios e as possibilidades da prática

em Psicologia Escolar. O fato das supervisões sempre acontecerem em grupo, favoreceu uma discussão abrangente sobre o encontro com a escola enquanto estagiárias de psicologia, enriquecida por diferentes perspectivas sobre as intervenções realizadas, entendimentos sobre a intuição, além de trocas de experiências, culminando na construção conjunta de novas formas de nos inserimos nesse contexto de acordo com nossos objetivos.

Considerando a amplitude e complexidade da experiência vivida em estágio, neste trabalho apresento recortes dos materiais produzidos já citados. Escolho lançar luz a alguns aspectos como inserção e posicionamento na escola, processo de mapeamento institucional, elementos do cotidiano e funcionamento escolar que permeiam as intervenções com as crianças e professoras e educadoras, bem como parte do aspecto formativo da experiência, com destaque as supervisões. Esses aspectos e recortes possibilitam contribuir com as reflexões aqui propostas acerca da atuação e formação em Psicologia Escolar no encontro com a Educação Infantil.

ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Primeiros (des)encontros - Mapeamento institucional

“Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios”

- Manoel De Barros

Penso que, assim como o quintal de Manoel criança/poeta é para ele maior que o mundo, a escola para quem a encontra com curiosidade, sensibilidade e empolgação também é. E é com essa perspectiva que após as primeiras semanas de estágio voltadas para estudo e supervisões de grupo que me encontro com a escola. As expectativas quanto à este momento eram diversas, por ser uma primeira experiência enquanto estagiária de psicologia escolar e pelo desconhecimento efetivo sobre a instituição. As informações que tinha sobre a escola e seu funcionamento eram poucas, o

que contribuiu para que este primeiro contato já fosse acompanhado de curiosidade sobre o mundo particular daquela instituição e empolgação pela descoberta de quais movimentos e idealizações acompanhariam a minha entrada e das outras estagiárias da psicologia naquele espaço. Apesar de já terem sido realizados na escola alguns trabalhos eventuais na área da psicologia, como grupos com professoras e palestras, esta instituição nunca havia recebido estagiárias da psicologia e nem havia um(a) psicólogo(a) em seu quadro de funcionários. Nesse sentido, em diálogo com a direção, coordenação e algumas das professoras e educadoras, foi possível reconhecer brevemente, já neste primeiro momento, que as expectativas de todas eram presentes porém diversas.

Diante dos olhares díspares deste primeiro momento, formal e objetivo, no qual ocorreu a apresentação do nosso grupo e do estágio junto à direção e coordenação pedagógica, algumas perguntas ressaltaram. Quais são os lugares que a psicologia ocupa nesta instituição? Quais os olhares que os compõem? E, quais são as possibilidades de construção conjunta sobre a atuação psi naquela instituição? A discrepância de opiniões acerca do papel da psicologia escolar é parte da realidade de escolas brasileiras, correspondendo ao processo de construção da psicologia escolar como campo de atuação bem estabelecido, perpassado por divergências externas e internas à própria área (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010). Nesse sentido, é inclusive esperado que parte do trabalho a ser realizado enquanto representante da psicologia na escola seja de se posicionar e promover reflexões e diálogos que possibilitem aos membros da comunidade escolar novas significações e expectativas sobre como a psicologia na interface com a educação contribui com as questões características desse meio. Como descrito na pesquisa de Rossi e Paixão (2006), ainda é predominante entre os professores a associação da psicologia na escola com um trabalho clínico e individualizado, enquanto para os psicólogos escolares, o trabalho é de carácter mais amplo, de prevenção e desenvolvimento coletivo. Foi possível identificar com a experiência de estágio na instituição referida, representações semelhantes às descritas na literatura sobre a presença da psicologia na escola e sobre o trabalho que o grupo de estágio propunha desenvolver. Dessa maneira, a forma como nos posicionaríamos na instituição, atenta a pluralidade de perspectivas,

favorecendo diálogos e articulação entre as expectativas da escola e o que caracteriza de fato a atuação em psicologia escolar, seria essencial.

As reflexões teóricas prévias a esses primeiros momentos foram importantes no sentido de orientar esse posicionamento, mas é no (des)encontro com a escola e com os sujeitos que a compõem que se destaca a mim de fato sua dimensão plural e complexa. Mas como então acessar essa dimensão da escola que extrapola o território físico mas se constitui nas relações, práticas e concepções diversas que a circunscrevem, sem perder de vista uma atuação coletiva e institucional? Diante dessa questão, com a orientação da professora supervisora, determinou-se a realização do mapeamento institucional, como ação histórica que acompanha, dinamicamente, possibilidades de atuação em psicologia escolar descrita na literatura (Marinho-Araújo, 2014; 2016).

O mapeamento institucional foi realizado através de entrevistas semi-estruturadas com professoras, educadoras, agentes de serviços gerais, secretária, coordenadora e diretora; análise documental (Projeto Político Pedagógico, regimento interno e projeto educacional anual); observações participante na rotina institucional; rodas de conversa com as crianças das turmas de pré-escola (primeiro e segundo período, pelo fato de elas já estarem na instituição a mais tempo, tendo um vínculo bem estabelecido com a escola, além da própria instituição sinalizar a importância e desejo de trabalho com essas turmas). De maneira geral, a partir dessas estratégias foi possível analisar aspectos da história institucional; contexto sociodemográfico; espaço físico; estrutura administrativa de controle, manutenção e fomento da instituição; aspectos da equipe escolar; condições de trabalho; cotidiano; planejamento pedagógico, etc. Apesar da obtenção dessas informações concretas e o registro formal delas serem parte importante do mapeamento institucional, não equivale a sua inteireza e necessidade. Esse processo não corresponde ao simples levantamento de dados estanques que revelam verdades sobre a instituição, pelo contrário, ele deve acompanhar a dinamicidade cotidiana dos contextos escolares. Sua realização deve ser ampla e contínua, oportunizando novas reflexões acerca da realidade escolar e, portanto, a renovação do planejamento e práticas a serem desenvolvidas (Marinho-Araújo, 2016).

Assim, no decorrer das entrevistas, observações e vivências, eu e minhas colegas de estágio tínhamos como perspectiva estabelecer bons vínculos e proximidade, pela abertura aos discursos que respondem diversamente às questões como: Que escola é essa? Como é viver esse lugar? Essa abertura curiosa às situações, relações, queixas e demandas compõe o exercício da escuta psicológica das vozes institucionais. A escuta psicológica possibilita que os sujeitos da comunidade escolar sejam compreendidos no interior dos sistemas simbólicos relacionais que eles estão inseridos, percebendo assim, aspectos intersubjetivos dos processos relacionais do contexto escolar e formas de organização institucional (Marinho-Araújo, 2014). Assim, pode ser um meio de exercer o que o CFP (2019) aponta como pertinente à atuação do psicólogo escolar: identificação e reflexão acerca das instituições, práticas e valores que atravessam os discursos de cada sujeito que compõe a escola e que servem de referência aos atos que a atualizam diariamente.

A cada conversa, observação participante, vivência etc me surpreendia com a multiplicidade de escolas que contém em uma só, pois a perspectiva das crianças me contava coisas sobre aquela escola que a das professoras ou da equipe gestora não, e vice versa. Nos encontros e com as discussões sobre eles realizada em supervisão, me atentei a como para estar na escola numa perspectiva de valorização e potencialização dos sujeitos é preciso por vezes também se colocar como um apanhador de desperdícios, tal qual oferece o poeta. Aqui, são tidos como “desperdícios” estes elementos que podem passar despercebidos no funcionamento acelerado da escola, desde olhares, choros e piadas, até brincadeiras e bilhetes.

De maneira geral, pudemos observar que quanto ao aspecto estrutural a escola possui uma estrutura material e de espaço físico interessante, pois apesar de salas pequenas, aproveitam muito do espaço amplo do campo, parque, horta, além de recursos como brinquedos, livros e materiais diversos. Identificamos que o planejamento e gerenciamento das atividades escolares anuais bem como o Projeto Político Pedagógico estão submetidos a um plano geral referente a todas as unidades de Educação Infantil que pertencem a OSC, o que contribui para o distanciamento dos projetos e práticas pedagógicas das especificidades desta instituição em particular.

Além desse aspecto referente à organização, outro elemento identificado foi com relação a organização e funcionamento cotidiano. Há uma quantidade grande de crianças para poucas professoras e educadoras com longas jornadas de trabalho (8 horas diárias com o grupo de crianças), culminando num esgotamento e sobrecarga de profissionais, refletido em práticas atravessadas por aceleração, despotencialização e rigidez. Tais características também se relacionam com a falta de tempo e espaço para planejamento pedagógico, formação continuada e articulação coletiva entre os membros da equipe escolar. Notamos que essa lógica de funcionamento circunscreve desafios ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças da escola que, no geral, não são ‘escutadas’, considerando suas múltiplas linguagens, e tomadas como centro de seu processo educativo. Referente à relação escola-família tomamos também que, apesar de existir certa relação, sua proximidade acontece mais em eventos pontuais como reuniões informativas do que em momentos voltados para a construção das práticas cotidianas escolares.

Foi diante desse conjunto diverso de elementos institucionais, que emergiram ao longo do mapeamento institucional com escuta psicológica, que foram elencados desafios e possibilidades recorrentes na instituição e assim, elaborados projetos de intervenções a serem desenvolvidos conjuntamente.

Identificação de desa(fios) - tecendo projeto(s) de intervenção

“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.

É preciso transver o mundo.”

-Manoel de Barros

Estando em relação com a escola, diversos desa(fios) se apresentaram ao grupo de estagiárias, seja de maneira explícita ou de forma mais sutil. Brinco com o termo desa(fios), aqui utilizado, como forma de destacar que, ao invés de sinalizar obstáculos simplesmente, ele sinaliza

elementos múltiplos, delicados e/ou difíceis identificados no cotidiano escolar mas que continham suas potencialidades para a tecitura do trabalho em Psicologia Escolar.

Identificou-se que, apesar das diferenças de práticas e discursos, haviam queixas comuns às professoras, educadoras, equipe gestora e administrativa: o comportamento desafiador de algumas crianças específicas; desunião e desconfiança entre membros da equipe escolar; sobrecarga de trabalho; e falta de suporte para lidar com questões referentes a crianças com algum suposto transtorno do desenvolvimento ou deficiência. Tais queixas muitas vezes chegavam a mim em forma de pedidos diretos de escuta terapêutica individual e de observação e intervenção junto a crianças específicas no intuito de confirmar suspeitas de diagnósticos. Vale ressaltar que os supostos diagnósticos mais recorrentes, eram principalmente os de Transtorno do Espectro Autista e de *doenças do não-aprender e do comportamento* (Moysés & Collares, 2011) como Transtorno de Déficit de Atenção e Transtorno Opositivo Desafiador. Apesar de essas práticas não caracterizarem o trabalho a ser desenvolvido, e tais pedidos representarem um desafio a ser manejado na relação com a escola e com essas profissionais, foi importante logo no início do estágio acolhê-las. Acolhê-las, não no sentido de respondê-las, oferecendo soluções prontas, mas sim de ir ao encontro da comunidade escolar, estando atenta e sensível aos discursos e práticas, propiciando o deslocamento das demandas, coletivizando-as, abrindo novos campos de diálogo, experimentação e compreensão da realidade vivenciada conjuntamente nesta instituição (CFP, 2019).

Neste processo de deslocamento e compreensão coletiva das demandas procuramos pensá-las também em relação à realidade cotidiana do trabalho e funcionamento da escola. A sobrecarga e ritmo acelerado de trabalho, a falta de espaços para exercício da coletividade, diálogo e escuta de professoras e educadoras reflete numa despotencialização dessas profissionais e naturalização de formas de agir e pensar sobre infância, educação e cuidado, que estão submetidas à uma lógica medicalizante. A lógica medicalizante referida aqui consiste em um processo pelo qual se compreende as questões educacionais, sociais, da vida humana no geral, de forma reducionista e determinista. Nesta lógica, questões complexas marcadas pela cultura e tempo histórico são

reduzidas a questões individuais, orgânicas, “naturais” dos sujeitos, determinando o que é desviante à norma, como indesejável e expressão de um adoecimento individual (Viégas & Carvalhal, 2020). Assim como em parte significativa dos contextos educacionais, compreendemos que esta instituição e os sujeitos que a compõem estão inseridos nesta trama medicalizante, e que não só as queixas citadas estão associadas a ela como também as práticas educacionais cotidianas, relações e compreensões sobre as possibilidades do que é ser criança também.

Conforme vivenciava a escola, junto de minhas colegas, me deparei e me incomodei com a forma como se davam essas compreensões e práticas no cotidiano. A rigidez é o aspecto que parecia atravessar de forma mais contundente todo funcionamento institucional, desde relações gestoras-professoras, professoras-crianças, professoras-estagiárias até a rotina, organização de atividades escolares e práticas educacionais. A rigidez aqui referida aparece, por exemplo, na compreensão do que seriam comportamentos adequados às crianças e nas tentativas de controlá-los, como relatado em diário de campo:

“Logo de início, a professora diz às crianças que nós estagiárias estamos ali e que hoje iríamos fazer a atividade com elas, mas apenas aquelas que se comportassem muito, pois *‘quando a gente passeia na escola, a gente não corre e não grita’*”

A tentativa de controle sobre os comportamentos e restrição de movimentos e experiências das crianças aparece também em outras regras da escola como a impossibilidade de, ao longo das atividades, sentarem no chão ou na grama. Nossas tentativas de flexibilizar um pouco essa regra, pelo diálogo e pela ação eram por vezes vistas como inapropriadas por outros membros da equipe escolar. Tal rigidez parecia se relacionar com um ideal de criança que se contrapõe ao que é defendido por Vigotski e Wallon. Para esses autores, a criança está em fase peculiar de desenvolvimento e deve ser compreendida e valorizada em seus aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais. Wallon enfatiza a importância do movimento na infância e na educação pré-escolar, propondo que o movimento tem como primeira função a expressão da vida afetiva e que é gradualmente que a dimensão cognitiva da motricidade vai sendo desenvolvida. As crianças

em idade pré-escolar ainda estão desenvolvendo a capacidade de ajustamento dos comportamentos aos usos culturais do objeto, às características do meio físico ou às formas difundidas socialmente como adequadas a certos momentos. Portanto, em especial nesse período do desenvolvimento, o movimento funciona com sustentação da atividade intelectual, da percepção e da linguagem e recurso de interação social, sendo assim fundamental ao processo de ensino-aprendizagem das crianças na pré-escola (Mahoney & Almeida, 2000; Galvão, 2007).

A rigidez aparece também em um aspecto prático da organização institucional revelado a partir da nossa proposta de encontro com as crianças durante o processo inicial de conhecimento da instituição: há uma divisão entre o momento de aprender e o momento de brincar. Todos os dias, metade da turma iniciava com a educadora na parte externa da escola (pátio ou campo) para brincar e realizar o que foi denominado como “parte lúdica” enquanto a outra metade ficava com a professora dentro de sala realizando as atividades, a “parte de aprendizagem”, depois trocavam. Essa forma de organização nos foi apresentada como pouco flexível e já estava bem incorporada tanto pelas professoras e educadoras como pelas crianças.

Tal organização se constitui como um desafio à medida que a separação conceitual e prática entre lúdico e educativo, do momento de brincar e momento de aprender contradiz preceitos fundamentais e teorias do desenvolvimento que destacam o brincar como uma atividade infantil potente e primordial, principalmente para as crianças em idade pré-escolar. Segundo Vigotski (2008), a brincadeira possibilita que as crianças desenvolvam a compreensão dos significados das ações no meio social e o funcionamento das relações interpessoais, a criatividade, a imaginação e pensamento abstrato, favorecendo a interação social, a exploração de seu ambiente, além de ser um meio de exercício da independência. Nesse sentido, a partir do brincar, cria-se uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, um caminho no qual a criança pode consolidar funções e aprendizagens que ainda não foram totalmente desenvolvidas. Logo, a brincadeira reflete a maneira como a criança conhece o mundo e a forma ativa de relacionar-se com ele e é através dela que é possível ocorrer os mais importantes avanços desenvolvimentais infantis.

Conforme me inseri mais enfaticamente na instituição pude compreender que, apesar de ter importância fundamental, pressupostos teóricos como esses e outros acerca de desenvolvimento e educação infantil parecem ser sobrepostos pela rigidez cotidiana escolar. É em consonância com teorias de desenvolvimento humano, como a de Vigotski, que em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), é proposto que: o brincar deve ser um eixo estruturante do trabalho pedagógico na educação infantil. Mas se tais documentos foram identificados por vários membros da equipe escolar como fundamentais ao planejamento de práticas da instituição referida, como pude constatar ao longo do estágio, porque nela o brincar ocupa o lugar de atividade preenchedora do tempo das crianças, ou como momento de descanso para as professoras? A rigidez institucional também aparece no cerceamento do potencial ativo e criativo das crianças com propostas de atividades pedagógicas desarticuladas de contextos, possibilidades e interesses delas. Mas, se também é conhecido que as pré-escolas devem assegurar às crianças os direitos de conviver, explorar, brincar, conhecer-se, participar e expressar, porque elas não são escutadas e reconhecidas em seu exercício de ser criança? Também impera a rigidez nos discursos sobre os comportamentos desafiadores de crianças, colocando-os como resultantes de “famílias desestruturadas” ou de transtornos e doenças não diagnosticadas e remediadas. Mas se as próprias diretrizes básicas para educação infantil nacional reforçam que a criança é um sujeito ainda em processo desenvolvimento para o qual a pré-escola atua de maneira complementar a sua família, como é tão consolidada a noção de que à algumas crianças a escola “não tem o que fazer”, e que há culpa disso em famílias ou transtornos?

Apesar de tais reflexões serem acompanhadas de frustração com o modo de funcionamento escolar, serviço e tratamento que crianças pareciam receber cotidianamente, localizar culpa em um ou outro sujeito não nos serve quando buscamos realizar uma atuação crítica e socialmente comprometida. A atuação da psicologia escolar deve contribuir com a discussão das contradições e conflitos do sistema escolar numa perspectiva ampla e potencializadora, em lugar da culpabilização

individual (Tanamachi & Meira, 2003). Ao olharmos para a escola pudemos vê-la em sua pluralidade e rigidez mas diante das contradições e desafios foi preciso buscar transvê-la no exercício de pensá-los de forma abrangente e crítica.

A rigidez que implica nas contradições apontadas entre o que se idealiza de uma educação e a educação que se propõe de fato responde ao próprio sistema educacional que, numa lógica mercadológica de performance, exige agilidade e controle das rotinas e sujeitos, principalmente dos de camadas populares. Como destacam Mezzalira et al., (2019), ao se debruçarem também sobre possibilidades de intervenção da psicologia com a Educação Infantil na rede pública, para mudanças nesse contexto seria essencial a articulação entre conjunturas política e econômica que priorizem os serviços públicos de atendimento às crianças e planejamento de atividades pedagógicas e intervenções psicológicas. Com isso em vista, algumas das questões que surgem para pensarmos os desafios identificados são: O que as compreensões de infância e educação refletidas nas práticas e discursos desta escola contam sobre a lógica medicalizante e bancária do sistema educacional? De que forma elas se relacionam à realidade de sobrecarga, despotencialização e desarticulação coletiva entre as profissionais da escola? Quais são os impactos dessa realidade sobre a constituição, desenvolvimento e educação das crianças desta escola?

Assim, ainda que ao pensar nos desafios compreendendo-os em relação com estruturas sociais, econômicas, institucionais, relacionais e políticas abalasse a confiança no que minha atuação pontual como estagiária em psicologia realmente pudesse oferecer, é da articulação em grupo com colegas e supervisora que foi possível propor as intervenções. Enquanto grupo de estágio, buscamos pensá-las a partir do potencial transformador que práticas coletivas de produção de subjetividade podem ter. Como descritas pelo CFP (2019), elas “se apresentam para nós como estratégia de interferência no processo educativo, levando em conta que os sujeitos, quando mobilizados, são capazes de transformar realidades, transformando-se a si próprios nesse mesmo processo”. Pensando na centralidade que os sujeitos da comunidade escolar, em especial professoras/educadoras e crianças, devem ocupar no fazer da realidade escolar, suas potencialidades

e dificuldades, buscamos focar em intervenções com esses dois grupos. Que possibilidades outras foram oferecidas a eles de questionar, compreender e viver a infância, educação e cuidado na escola? Que tempo e espaço outros foram oferecidos a eles de, não apenas ver o mundo que é a escola, mas também revê-lo e, principalmente, transvê-lo?

Como meio promover espaços coletivos de escuta, reflexão e troca que viabilizassem a construção de novos olhares sobre esses processos, foi proposta a realização das rodas de conversa com professoras e educadoras e intervenções grupais com as crianças das turmas de pré-escola da instituição. Vale ressaltar que a escolha por focar em intervenções apenas com as crianças, professoras e educadoras de duas turmas da instituição é perpassada também por questões relativas ao próprio estágio (grupo pequeno de estagiárias, disponibilidade de horário comum reduzida etc).

Identificação de (im)possibilidades - intervenções, brechas e pequenos encontros.

"O fruto é antes de tudo uma festa, um olhar que se dá.

É o que de mais claro nasce no escuro.

No vazio que a árvore carrega ele se planta.

O fruto é uma abertura que o silêncio faz na árvore.

Ele tem que ser suculento, como uma palavra que se corte num silêncio de amor.

Ele tem que ser novo.

Fresco como um mundo que começa.

Tem que ser um pequeno instante de futuro.

Um resumo do que será.

O fruto é antes de tudo uma festa, um olhar que se dá."

- Manoel de Barros

Assim como nos outros momentos do estágio, durante o desenvolvimento das intervenções, estar aberta ao encontro com o que “sai do controle” e por vezes imprevisível foi elemento base da nossa atuação enquanto estagiárias da psicologia na escola. Isso, pois, se buscamos oportunizar espaços de construção, expressão e escuta de subjetividades, pensando-as em relação com seu

coletivo é preciso sustentar o aparecimento de adversidades, desencontros e desafios, principalmente quando essa proposta diverge um pouco do modo de funcionamento já estabelecido no cotidiano escolar. Assim, na realização de grupos com as crianças e com as professoras e educadoras, objetivamos realizar práticas que tenham como norte colaborar com um contexto educacional emancipador e promotor de desenvolvimento, de maneira integrada com os objetivos gerais da educação infantil estipulados em diretrizes nacionais (Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, 2009; Base Nacional Comum Curricular, 2017).

Nas intervenções voltadas às professoras e educadoras propusemos a realização de rodas de conversa como espaços de reflexão e troca coletiva da equipe acerca do ser professora, das práticas pedagógicas e de aspectos do desenvolvimento infantil. Estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática que amplie o olhar das professoras e educadoras, é um dos fatores que contribui para uma atuação pedagógica fundamentada, efetiva e consciente, voltada para humanização em oposição ao reducionismo biologicista das experiências educacionais (CFP, 2015). Com isso, entendemos a importância de momentos de compartilhamento entre as educadoras para a criação de um espaço que favoreça a cooperação, indagação, produção de novos sentidos e apropriação de novos significados sobre a realidade escolar em questão. Portanto, objetivou-se possibilitar a troca das práticas vivenciadas cotidianamente entre as profissionais e colocar em questão as concepções e formas de agir naturalizadas, fazê-las circular a fim de potencializar novas práticas. A partir da narrativa é possível abrir também um espaço de produção de novos conhecimentos e aprofundamento teórico, fazendo com que os “problemas” sejam também deslocados para histórias de vida e realidades concretas dos sujeitos (CFP, 2019).

Assim, a proposta dos encontros era, mais do que “dar a palavra” para essa equipe, era oportunizar um espaço de troca e reflexão e, através da mediação das estagiárias, sustentar questionamentos que desloquem os sujeitos dos discursos cristalizados e dicotomias que levam a sentimentos de impotência coletiva. A abertura às narrativas e paralisação das urgências, possibilita que o ciclo “problema - culpabilização - lamentação” seja posto em reflexão e seja resgatado o

sentido das práticas (CPF, 2015). Além disso, convida os próprios atores educacionais à percepção das possíveis contradições e rupturas presentes no seu contexto, a serem cada vez mais ativos no processo educacional a partir da estimulação do pensamento crítico, da criatividade e da desmistificação nas relações pedagógicas (Vokoy & Pedroza, 2005)

Tendo esses pressupostos e expectativas em vista, o primeiro encontro foi norteado por perguntas como “O que é ser professora para você?” (sentidos e significados sobre seu papel e sua prática); “Como é viver esta escola?” (sentidos e significados sobre a instituição). Já o segundo encontro foi perpassado por questões como “O que é ser criança?”, “Quem são as crianças dessa escola?”, “Quais são as aproximações e distanciamentos entre a sua infância e a das crianças da escola?” (sentidos e significados sobre infância); “O que entendo por desenvolvimento infantil? O que do meu dia a dia na escola contribui com ele?” (Sentidos e significados sobre desenvolvimento infantil e educação escolar).

Os sentidos e significados que nos interessam nessas perguntas são compreendidos na perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Nessa perspectiva, significado é qualquer conceito fruto de um ato de pensamento quando viabilizado pela fala, compreendendo pensamento e linguagem como uma unidade dialética. Assim, compreende-se que os significados não são cristalizados, mas evoluem histórica e culturalmente, estando entrelaçados com as condições materiais de existência, e com os contextos nos quais estamos inseridos. Já o sentido é compreendido como a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência sendo mais amplo que o significado no caso da linguagem interior. O sentido tem caráter simbólico e, portanto, atua como possibilitador da relação homem/mundo tendo em vista que é o simbólico o elemento mediador desta relação. Dessa maneira, o sentido é aquele instante que busca se estabilizar mas está sujeito a modificações mais constantes conforme se dão as relações, diálogos e as evoluções no grupo social; enquanto o significado é uma das possibilidades de sentido para uma expressão ou palavra na fala, a mais estável e precisa (Costas & Soares, 2011; Asbahr et al., 2014). A compreensão desses conceitos em sua interrelação é congruente com a proposta das rodas de conversa com as

professoras e educadoras a medida que nos possibilita olhar para os diálogos e discursos em uma dimensão mais complexa.

Apesar das rodas de conversa serem precedidas de planejamento e expectativa, como já apontado anteriormente, nelas nos encontramos com aspectos que fugiam ao nosso controle. Um deles é em relação ao tempo estipulado para a realização das rodas. Já sabíamos que seria mais curto do que o ideal, mas devido a questões de organização institucional tivemos que realizar em 50min e sem todas as professoras e educadoras estarem presentes. Além disso, o encontro com o inesperado se deu nas questões subvertidas e propostas ao grupo de estagiárias durante os encontros, como descrito neste trecho do diário de campo:

“Pergunto se elas tem alguma dúvida e a educadora diz *‘Eu vou falar. Eu quero saber. O que vocês acharam da Rosa?’* (se referindo a uma criança da pré-escola). Ela diz que quer saber porque sabia que já tínhamos a visto, *‘Queremos saber como ela é, vocês viram o tanto que ela é difícil. Ela deve ter alguma coisa’* (...) Pontuamos que estamos prestando atenção, porque sabemos que é um desafio para elas, mas que compreendemos também que a criança quer ser escutada e estamos nos movimentando para fazer isso e entender mais sobre a sua realidade”.

Este inesperado de alguma forma já era esperado. Inesperado, pois foram questões que surgiram de forma abrupta e disruptiva ao diálogo que estava acontecendo no momento, mas esperado também, devido a proposta instigadora e dialógica das rodas de conversa. Logo, surge como mais um elemento com o qual pudemos trabalhar. Se posicionar na escola acolhendo as queixas, porém sem assumir o lugar de “solucionadora de problemas” foi um desafio, principalmente ao lidar com situações tensas na tentativa de compreender e atuar na complexidade do cotidiano escolar. De maneira geral, esta não é uma tarefa fácil “se a criança e o jovem são vistos isoladamente, considerados na qualidade de portadores de diferentes carências e patologias, o que se acentua, nos casos das classes populares, com as questões sobre violência e riscos” (CFP, 2019, p.39)

¹Por questões éticas, todos os nomes das crianças, apresentados no presente trabalho, são fictícios.

Ao longo da roda de conversa e das várias outras interações com as professoras e educadoras foi importante buscar ativamente acolher e estabelecer um vínculo interessante, na mesma medida em que provocamos deslocamentos oferecendo questões novas ou outros olhares sobre as velhas. Neste mesmo encontro vivemos pequenas brechas de questionamento como descritas no diário de campo:

“A educadora em diversos momentos volta falar sobre Rosa e o quanto ela é difícil, que não tem o que elas fazem, que isso tem que vir de casa, como se fosse algo preso na criança. Algumas reflexões que propusemos foram: *‘Você disse que agora a Rosa está assim, mas como é quando são crianças mais novas, elas começam a estudar aqui desde cedo, como trabalhar isso desde mais nova?’* A resposta foi que ela sempre foi assim. Também tentamos comparar a possibilidade de mudanças com o que outra professora havia dito sobre sua própria mudança no comportamento com as crianças. *‘A professora fala dessa transformação, o tanto que ela mudou e o tanto que as crianças também vão mudando...’* Surge então um espaço para olhar de outra forma: *‘A Rosa foi mil vezes pior ano passado’*, seguido de vários exemplos. Que então pode ser seguido de um jogo com as palavras *‘Então esse ano ela está mil vezes melhor? Como ela está mudando...’* Após um breve silêncio, outra professora comenta sobre comportamentos mais carinhosos da criança, reconhecendo-os como mudanças, ainda que mínimas.”

Entendo que o que produzimos conjuntamente com as professoras e educadores presentes nesse momento de grupo contribuiu para o deslocamento de discursos que dizem respeito a visão rígida sobre infância, formas de ser e estar no mundo e desenvolvimento. Assim, contribuiu principalmente com a ressignificação de aspectos relacionados à constituição da personalidade, distanciando as argumentações de concepções mais engessadas sobre constituição da identidade (“a criança é difícil”), e aproximando-as de uma visão mais dialógica (“a criança está”) do desenvolvimento infantil. É apostando nas pequenas brechas argumentativas é que foi possível sustentar estagiar na escola mantendo a preocupação em não reduzir a sensibilidade e atenção. Mesmo diante dos imprevistos e impasses, foi preciso se fortalecer no entendimento de que há outras formas de escutar e reconhecer as crianças, pensar educação e fazer a escola. E que estas outras formas podem emergir com a promoção de espaços coletivos de reflexão, fala e escuta.

Nas intervenções com as crianças os imprevistos acolhidos e encarados surgiram de outras formas. As intervenções com as turmas do primeiro e segundo período abordaram o objetivo geral de promover às crianças o reconhecimento da construção de uma identidade própria, articulada com o exercício de pertencimento ao grupo. A cada encontro buscamos propiciar espaços de exploração e reconhecimento da identidade corporal, psíquica, social e cultural; expressão da subjetividade e valorização das potencialidades de cada criança; reconhecimento, identificação e diferenciação de si e do outro; reconhecimento e reflexão sobre suas emoções. Conhecer e construir uma identidade pessoal, social e cultural, elaborando intersubjetivamente uma imagem de si, de seus pares e dos grupos sociais em que se insere é um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil (BNCC, 2017). Para assegurá-lo é importante que as crianças tenham no ambiente escolar espaços de interações e brincadeiras em que elas ativamente exercitem a identificação, valorização e respeito às características próprias e dos outros (crianças e adultos). Como forma de oportunizar esse espaço, nos encontros utilizamos de recursos estéticos, artísticos e lúdicos como literatura infantil, brincadeiras, pinturas, desenhos e jogos que viabilizaram a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens, mediando as aprendizagens possíveis.

Perguntas como “Quem sou eu?” (minha identidade e meu corpo), “Quem somos nós?” (o que nos une e nos difere) e “O que é isso que sinto?” (que emoções me despertam e o que faço delas) “O que vivemos juntos?” (lembranças, reflexões e aprendizagens dos encontros) compuseram os temas centrais planejados a cada encontro. Apesar do planejamento prévio dedicado às intervenções, a maneira como nos posicionamos enquanto mediadoras com as crianças, abrindo espaço para diálogos e escuta ativa delas possibilitou com que os encontros fossem marcados por mudanças e pelo inédito. Pensando que o funcionamento desta instituição é bem marcado pela rigidez e recorrente tentativa de controle, a abertura ao que foge ao planejamento, por si só já cria possibilidades outras de constituição, desenvolvimento e aprendizagem. Isso, pois, é um movimento que acolhe uma característica do cotidiano da Educação Infantil no geral que é a subversão às perspectivas lineares. Como descrito por Carvalho & Fochi (2016), autores que contribuem a pensar

Educação Infantil em diálogo com a pedagogia relacional de Malaguzzi, as pequenas crianças aprendem muito além dos momentos que o adulto estabelece em seu planejamento e orientação. Daí a importância de compreender o processo interdependente e circular com que elas sentem-pensam-comunicam, valorizando os extraordinários cotidianos que emergem quando se abre a escuta do mundo infantil.

Um exemplo sucinto de como essa lógica do mundo infantil aparece nas intervenções com as crianças é a subversão das propostas que planejamos a cada encontro, que possibilitou alinhar o trabalho com a construção da identidade infantil ao que fazia sentido aquelas crianças naquele momento e a que elas queriam contar de si:

“Apesar da proposta ter sido um autorretrato, muitas crianças optaram por desenhar não só a si mesmas como sua família, coisas que possuem ou gostam de fazer também. Por exemplo, várias crianças se desenharam com a família passeando com os cachorros, outras desenharam fazendo alguma atividade que gostam muito, como natação. Esse movimento de extensão da proposta inicial vindo das crianças foi muito interessante, pois nos conta de como elas se reconhecem a partir desse pertencimento na família por exemplo, tornando necessário falarem de sua família para poderem falar de si. (...) Diferente do que pensávamos, as características corporais de cada um foram o que menos vieram à tona.”

Para além das pequenas subversões, por vezes surgiam imprevistos que, em muitos dos encontros, eram inicialmente sentidos por mim como sinal de que “algo falhou” nas atividades pensadas ou na forma de estar com as crianças. Entretanto, com as reflexões posteriores a esses momentos, com minhas colegas nas longas viagens de ônibus para volta a casa ou em supervisão com a professora, outros olhares eram inaugurados sobre o que foi vivido na escola. Assim, o imprevisto, “que sai do controle”, pôde ser acolhido e observado em seu lugar de potência, retomando o que em última instância propomos com nossa presença na escola: contribuir com construção, desenvolvimento, expressão e escuta de intersubjetividades favorecendo o contexto escolar e os processos de ensino-aprendizagem. Ou seja, para além do projeto de intervenção propriamente, apostamos também na potencialidade dos pequenos encontros para nossa atuação.

Dentre os vários vividos, escolho aqui compartilhar um desses pequenos encontros que, com a proposta da professora em supervisão, registrei no formato da seguinte mini-história:

O NINHO

Protagonista: Theo (5 anos)

As crianças do segundo período estão no campo. A professora propõe que elas peguem elementos da natureza para depois fazerem uma colagem (mas não conta isso a elas). Essa proposta sem propósito (além de entreter as crianças enquanto o tempo passa) é acatada por algumas mas parece esvaziada de sentido para outras. A professora vigia o grupo que se dispersa pelo espaço, reparando com ameaças as “fugas”, conflitos, choros e situações de perigo.

No meio de tudo, compondo um cenário diverso de experiências vivenciadas por cada criança naquele momento, Theo está parado em silêncio. Me aproximo e abaixo para olhar nos seus olhos, então, segurando o choro, ele diz que está com saudades da sua mãe e que queria ir embora da escola. Não sabendo ao certo o que fazer diante do que entendi com um doído pedido de ser olhado, propus uma invenção. “E se a gente brincar de inventar um ninho?”. Théo pegou na minha mão meio desconfiado mas topou. Começamos a pensar juntos explorando pelo campo: o que será que vai num ninho de passarinho? Pau, folha, terra, grama... epa... plástico? Hummm, não sei. Outras crianças, curiosas, se juntam à gente na descoberta. “E se...”; “Ah, já sei!”; Pera, será?”. Um monte de natureza vai se formando no meio de uma pequena roda de crianças. Vão rindo, conversando, criando e aprendendo juntas. Diante do que elas já estão criando ali e capturada pelo vejo sendo o início de uma situação perigosa a uma das crianças ao fundo, acabo me afastando do grupo.

Quando retorno para levar as crianças ao refeitório, Theo, agora em movimento e com um sorriso (ainda que tímido) no rosto, vem em minha direção. Me puxa para perto e diz “Tia, não quero mais ir embora da escola.”. Surpresa, pergunto o porquê. “Por que eu fiz um ninho de passarinho! Foi muito legal.”.

O recorte de uma cena cotidiana representada nessa simples mini-história nos permite pensar justamente sobre como na imprevisibilidade e mesmo no aceleração que perpassa o cotidiano da Educação Infantil, a atenção sensível ao que pode surgir quando em diálogo com mundo infantil, permite que questões importantes ascendam (Carvalho & Fochi, 2016). Olhar para a criança que, no meio das várias possibilidades de acontecimento, permanece parada e pede pra ir embora poderia me contar várias coisas, mas no contexto institucional que ela se insere me convida a pensar, por

exemplo, sobre certo esvaziamento de sentido experienciado pelas crianças frente a propostas de atividades pedagógicas descontextualizadas e repentinas. Esta mini-história convida a pensar também na potência da ludicidade ao invés da rigidez no cotidiano da Educação Infantil. O lúdico convida a uma invenção como nesta cena pode ser um meio de legitimar a criança em seu exercício criador e organizar um contexto, espaço e tempo que favoreça o acesso dela a um repertório de informações ampliadas e, assim, à aprendizagens, com a mediação e combinação de um jogo de faz de conta com atividades exploratórias e criativas (Fochi, 2015).

Ao longo dos encontros com as crianças, situações que fogem ao que era planejado previamente, se fizeram presentes de maneira enfática, e nós fomos cada vez mais sendo convidadas a encará-los e principalmente acolhê-los. Um exemplo de situação inédita para nós aconteceu no terceiro encontro com as crianças do segundo período. Este foi planejado para abordar mais especificamente questões de pertencimento a grupos, após termos conversado sobre aspectos da construção da identidade corporal em outros encontros. O momento a que me refiro está descrito do trecho do diário de campo a seguir:

“Paralelamente ao que estava ocorrendo no grupo outra questão surge. Aurora (uma menina branca), diz que não é amiga da Tiana (uma menina preta) porque ela é preta e que então não gosta de brincar com ela. Diante disso, vou fazendo perguntas e tentando abrir espaço para um diálogo, mas preocupada também com o acolhimento à Tiana. Aurora repete seu discurso com postura confiante, diz que na verdade *“não gosta de preto porque é ruim de colorir”*. Em algum momento deu a entender que é algo que a mãe dela ensinou. Tiana *“se mantém firme”*, questiona o porquê dessas falas e diz que não vai convidar Aurora para seu aniversário. Algumas crianças participam da discussão. Lúcio (um menino branco), compara sua cor de pele com a da Tiana lado a lado e fala de várias formas como ele gosta de ser amigo dela *“apesar de ela ser escura”* e que não tem problema isso; abraça Tiana algumas vezes e diz que gosta de brincar com ela. Outro menino também entra na conversa

dizendo para Aurora que “*não tem nada a ver*” não ser amiga da Tiana só porque ela é preta. Após essas conversas, Aurora diz que tem uma amiga da outra escola que é morena mas é magra, e que não dá pra ser amiga da Tiana porque ela é preta, escura e gorda.”

Considero este um recorte de um momento delicado no qual me senti impotente e falha por não conseguir oferecer respostas a criança que estava sofrendo preconceito ou “falar as coisas certas”. Entretanto, demonstra o quanto esse movimento de abertura ao que de inédito pode surgir em espaços que autorizam as crianças a interagirem e se expressarem pôde compor como elemento fundamental as intervenções. As questões de preconceito que nesse momento vão surgindo de alguma forma respondem à proposta de trabalho com a formação da identidade infantil. Acolher o que estava acontecendo ali, sem cercear perguntas, limitar interações entre as crianças ou só focar em voltar para o que estava em curso como intervenção planejada foi o que permitiu com que essas questões de fato fossem abordadas. Assim, o grupo de estagiárias realizou mediações nas micro relações do grupo, nesse e em outros encontros, no sentido de reconhecimento, respeito e valorização das diferenças, ligadas às questões étnico raciais. De alguma forma as questões que surgiram nesse momento produziram ressonâncias em nossas ações seguintes com as crianças e a escola. Na reunião de encerramento e devolutiva da escola ressaltamos ainda essas questões identificadas e a necessidade de serem mais proximamente manejadas com toda a instituição.

São perspectivas e reflexões teórico-práticas como as apresentadas que, juntamente com objetivos gerais das intervenções já citados, compuseram minha maneira de estar com as crianças e atuar na escola enquanto estagiária de psicologia. Para além de intervenções planejadas e realizadas com crianças e professoras/educadoras compreendo que a maneira como nos posicionamos na instituição foi o que caracterizou nossa atuação. Uma atuação que de alguma maneira, como destacado nas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica, trabalha a favor da saúde mental, no que diz respeito “ao acolhimento das imprevisibilidades, às tentativas de colocar em análise coletiva o que é produzido no cotidiano da sala de aula, da escola, favorecendo a

experimentação de outro tempo menos acelerado, mas talvez mais inventivo, para dar conta do que não conhecemos, do que suscita problemas porque foge às expectativas e à ordem vigente.” (CFP, 2019 p.33).

Encontros durante o caminho - Supervisões

“Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

- Manoel de Barros

Ao longo da experiência de estágio aqui relatada, os encontros que alinhavaram todo o processo foram os de supervisão grupal com minhas colegas estagiárias e professora supervisora. Ao contar sobre uma experiência de estágio Machado (2014) destaca:

(os estudantes) contam-nos que sabem o que **não** é para fazer, sabem que existem práticas que discriminam e rotulam, sabem que existem ações que reduzem os sujeitos a índices e números, sabem sobre o perigo de interpretações totalitárias, sabem que a Psicologia e os psicólogos reproduzem relações de desigualdade de poder, sabem do perigo presente nos encaminhamentos de alunos das escolas para avaliação psicológica quando estes isentam o funcionamento social e institucional da responsabilidade pela produção de fracasso escolar, e perguntam: como agir diferentemente disso? (p.763)

Compartilho dessa angústia e questionamento quando inicio o estágio e é apenas com o encontro coletivo e reflexivo nas supervisões que pude pensar para além das impossibilidades de uma atuação. A supervisão enquanto um espaço receptivo às nossas dúvidas, apostas e dificuldades favoreceram ainda mais nosso processo formativo, estabelecendo uma base segura para a transposição de eventuais dificuldades partindo da troca grupal e orientação da supervisora. Para além das discussões teórico-práticas realizadas, entendo que as supervisões proporcionaram um salto qualitativo importante nas práticas desempenhadas ao longo do estágio, bem como na constituição de um posicionamento e enquanto representantes da psicologia na instituição escolar.

Isso, pois, se constituiu também como um espaço para a elaboração reflexiva da nossa atuação, com o convite para subvertemos algumas expectativas quanto a ela, “colocando os pés no chão” mas ao mesmo tempo permitindo-nos encantar com outras compreensões sobre o fazer da psicologia escolar em instituições infantis. Além disso, se constituiu como um espaço no qual foi possível compartilhar as vivências enquanto estudantes em seus primeiros contatos com a prática, abarcando angústias, dificuldades, descobertas e potencialidades desse momento de formação.

É nas conversas em supervisão que foi possível construir novos olhares sobre o vivido na escola, saindo de um lugar muitas vezes despotencializado sobre nossa atuação, acessando outras possibilidades de pensar os encontros com as crianças e com as professoras/educadoras. A partir da possibilidade de abordarmos as questões que emergiram, de forma reflexiva, crítica e responsável, as concepções de educação e infância tornaram-se mais robustas à medida que pensamos nelas em articulação com nossas impressões, dificuldades e análises de maneira mais franca, sem receio de um cerceamento.

Com o estabelecimento das supervisões a esse modo, dialógico, reflexivo e seguro conseguimos fazer uma compreensão mais aprofundada e apropriada da realidade escolar, sendo sempre convidada pela supervisora a pensar de forma autônoma sobre os elementos que a compõem e as possibilidades de intervenções. Ao longo do processo pude me perceber mais capaz de afetar e ser afetada pelos acontecimentos na escola, percebendo que há formas de oportunizar inflexões circulando pelo ambiente, falando com pessoas, investigando, e que há estratégias que potencializam as relações que habito com sujeitos da comunidade escolar.

Nas supervisões, as análises e impressões individuais ressoadas em grupo puderam ser complementadas significativamente pela professora supervisora, de forma a ampliar nossa visão sobre a escola e nossa atuação. As supervisões assim, ofereceram ao estágio maior qualificação enquanto processo formativo de psicólogas escolares, o que é proposto na literatura da área como essencial para que os psicólogos em atuação sejam capacitados a exercer uma prática crítica, criativa e bem fundamentada (Dias, Patias e Abaid, 2014). Diferentemente da psicologia clínica, na

psicologia escolar as supervisões grupais não são uma prática bem difundida, entretanto compreendo ser um espaço potencial muito importante para atuação na área. Entendo que Psicologia Escolar se faz na coletividade, na troca, nesse sentido as supervisões em grupo podem ser um suporte fundamental a muitos profissionais da área que comumente se encontram “sozinhos” em sua atuação nas instituições escolares.

Sendo assim, compreendo que as supervisões contribuíram com uma abordagem reflexiva sobre as dificuldades e potencialidades identificadas ao longo do processo, bem como com uma formação de profissionais da psicologia mais críticos, reflexivos, sensíveis e criativos. Diante disso, quando penso no tamanho da importância que esta experiência de estágio e este espaço de supervisão teve para minha formação, me lembro de Manoel e brinco: seu tamanho é grande... tão grande quanto o encantamento que produziu em mim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do relato de experiência de estágio em Psicologia Escolar na Educação Infantil compartilhado neste trabalho, foi possível apresentar reflexões importantes referentes ao campo da Psicologia Escolar numa perspectiva de articulação teórico-prática. Essa perspectiva é tomada como um dos elementos importantes do trabalho em congruência com o movimento de profissionais da psicologia que buscam por novos referenciais e princípios para a prática, visando uma psicologia escolar crítica, reflexiva e comprometida com uma educação democrática e de qualidade, a partir de novos olhares (Mezzalira et al., 2019; Cavalcante & Aquino, 2019).

Nesse sentido, as reflexões e práticas aqui relatadas possibilitaram pensar aspectos de uma atuação em psicologia escolar como, por exemplo, a importância de compreendê-la como uma prática de caráter coletivo, institucional ao invés de individualizante e clínico, para então se posicionar na escola de forma a defender e promover novas significações e expectativas sobre a atuação. Foi possível abordar também quais são ações que colaboram com esta atuação, como o mapeamento institucional com escuta psicológica, e de que forma elas se consolidam em práticas

cotidianas na escola. O posicionamento no encontro com os sujeitos da comunidade escolar, valorizando a abertura aos discursos e desafios múltiplos presentes nos contextos educacionais, também pode ser identificado como potencialidades da prática.

Pensando em potencialidades, neste trabalho também refletimos sobre a necessidade de pensar a escola e os desa(fios) de sua tecitura, sem perder de vista as conjunturas políticas, econômicas, sociais e culturais que a circunscrevem. Articulado também essa perspectiva com uma atuação atenta ao potencial das pequenas brechas e dos pequenos encontros promotores de deslocamentos, que podem também ser meio de mudança nos contextos escolares, à medida que acompanham a mobilização dos sujeitos que os fazem cotidianamente. Pensando na relação da Psicologia Escolar com a Educação Infantil em específico, foi ressaltado o movimento fundamental de valorização do mundo infantil e das crianças como protagonistas ativas e criativas em seu processo educacional. Por fim, também foi possível pensar aspectos da Psicologia Escolar abordando a experiência de estágio relatada em partes de seu aspecto formativo, como a potência das supervisões grupais para a atuação. Ressaltando assim, a importância já apontada na literatura de oferecer já na graduação oportunidades adequadas de capacitação para a atuação em Psicologia Escolar.

Em função das limitações concretas do estágio (como o tempo de duração ser submetido aos períodos letivos encurtados e ser diferente do período letivo da escola) as ações que poderiam ser desempenhadas neste processo foram delimitadas considerando as condições disponíveis para sua realização. Projetos de intervenções dedicados às crianças da creche, ao trabalho com toda a equipe escolar, ou dedicados à relação escola-família, bem como projetos a longo prazo de articulação com a OSC a qual a intuição está submetida foram vislumbrados porém não foram possíveis de serem efetivados.

Ainda que tenha sido perpassada por limitações e dificuldades, tomo a experiência de estágio compartilhada neste trabalho como uma aproximação possível à uma atuação de Psicologia Escolar na Educação Infantil que colabore com a construção de contextos escolares

potencializadores. Tendo em vista que a área da Psicologia Escolar está em constante processo de desenvolvimento e consolidação e que, principalmente com a Lei 13.935/2019, a quantidade de profissionais da psicologia atuando em escolas está aumentando significativamente, defendemos que relatos de experiências de atuações nesses contextos devem ser cada vez mais ampliados. Afinal, a obrigatoriedade de profissionais da psicologia nas escolas não garante uma atuação coerente e compromissada com toda a complexidade dos contextos escolares, mas pode ser construída através da formação e com as práticas relatadas. Nesse sentido, espera-se que mais experiências possam ser compartilhadas e que assim possam contribuir à Psicologia Escolar e à educação básica de maneira geral.

REFERÊNCIAS

- Alencar, E. & Francischini, R. (2016). Psicologia e Educação: Contribuições de Vigotski e Wallon. In R. Francischini & M. N. Viana (Orgs), *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* (pp. 38-53). Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/>
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 12, 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Antunes, M. A. M. (2011). Psicologia e Educação no Brasil: Uma análise histórica. In R. G. Azzi & M. H. T. A. Gianfaldoni (Eds.), *Psicologia e Educação* (pp. 9-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Asbahr, F. da S. F. (2014). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar E Educacional*, 18(2), 265–272. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar E Educacional*, 16(1), 163–173. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Barbosa, R. M. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 393-402. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Brasil, Ministério da Educação (2017) Base Nacional Comum Curricular. MEC Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>
- Brasil, Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. (2009). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.
- Carvalho & Fochi (2016) “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *TEXTURA - Revista de Educação e Letras*, 18(36). Recuperado de <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/viewFile/1949/1458>

- Cavalcante, L. A. e Aquino, F. S. B. (2019). Práticas Favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares. *Psico-USF*, 24, 119-130. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240110>.
- Conselho Federal de Psicologia (2015). Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde. Brasília: CFP. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2015/06/CFP_CartilhaMedicalizacao_web-16.06.15.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (2019). Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: CFP. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-na-educacao-basica/>
- Costas, F. A. T., & Soares Ferreira, L. (2011). Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. *Revista iberoamericana de educación*, 55, 205-223. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/24601/00520113000056.pdf?sequence=1>
- Daltro, M. R., & Faria, A. A. de (2019). Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 19(1), 223-237. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&tlng=pt.
- Dias, A. C. G., Patias, N. D., & Abaid, J. L. W. (2014). Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: algumas reflexões. *Psicologia Escolar E Educacional*, 18(1), 105–111. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100011>
- Francischini, R. & Viana, M. N (Orgs.) (2016), *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado de <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologia-escolar-que-fazer-e-esse/>
- Fochi, P. S. (2015). Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: Finco, D.; Barbosa, M.C.S.; Faria, A.L.G. de (orgs.). *Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Leitura Crítica.
- Galdino M. L. & Aquino, F. de S. B. (2017). Atuação do psicólogo escolar na rede pública de ensino: Concepções e práticas. *Psicologia Argumento*, 29(65). Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/psicologiaargumento/article/view/20377>
- Galvão, I. (2007). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gaspar, F. D. R., & Costa, T. A. (2011). Afetividade e atuação do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15, 121-129. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100013>
- Gambetti A. & Gandini L. (2021) Introdução In Adami, G.; Mariotti, A. T. G. Benevenuto, A. F. B. (Coords. e Trad.), *As cem linguagens em mini-histórias: contadas por professores e alunos de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso. Recuperado de <https://issuu.com/fmcsv/docs/as-cem-linguagens-historias-reggio-emilia>
- Guzzo, R. S. L. et al. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: Uma Visão da História e Possibilidades nessa Relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(especial), 131-141. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- IPEA, Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. (2018). *Mapa das Organizações da Sociedade Civil*. Recuperado de <https://mapaosc.ipea.gov.br/>
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.
- Lei nº 9.394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF.

- Lei nº 13.019, de 31 de Julho de 2014. Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13019.htm
- Lei nº 13.935, de 12 de Dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União, 240, seção 1, p. 7.
- Machado, A. M.. (2014). Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 34(3), 761–773. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001112013>
- Mahoney, A. A. & Almeida, L. (2000) Henri Wallon. *Psicologia e Educação*. São Paulo: Loyola
- Marinho-Araújo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In R. S. L. Guzzo (Ed.), *Bastidores da escola e desafios da educação pública: A pesquisa e a prática em Psicologia Escolar*. (pp. 153-175). Campinas, SP: Átomo.
- Marinho-Araújo C. M., (2016). Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 33(2), 199–211. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>
- Mezzalira et al. (2019). O Psicólogo Escolar na Educação Infantil: Uma Proposta de Intervenção Psicossocial. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 233-247. <https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3051>
- Moletta, A. K., Bierwagen, G. S., & Toledo, M. E. R. de O. (2018). A educação infantil e a garantia dos direitos fundamentais da infância. SAGAH. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788595027732>
- Paschoal, J. D; Machado, M.C.G. (2012). A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista Histedbr On-line*, 9(33), 78-95. <https://doi.org/10.20396/rho.v9i33.8639555>
- Peretta, A. A. C. et al. (2014). O caminho se faz ao caminhar: atuações em Psicologia Escolar. *Psicologia Escolar E Educacional*, 18(2), 293–301. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182747>
- Peretta, A. A. C. et al. (2018) Novas diretrizes em tempos desafiadores: formação em Psicologia para atuar na Educação. *Psicologia Escolar E Educacional*, 19(3), 547-556. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193893>
- Prediger, J. & Silva, R. A. N. (2014). Contribuições à prática do psicólogo na educação profissional. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 931-939. <https://doi.org/10.1590/1982-370001082012>
- Resolução nº 013, de 14 de Setembro de 2007. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf
- Rossi, T. M. F. & Paixão, D. L. L. (2006). Significações sobre a atuação do psicólogo escolar. In S. F. C. Almeida (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp. 147-166). Campinas: Alínea.
- Santos, G. M. et al. (2018). Atuação e práticas na Psicologia Escolar no Brasil: revisão sistemática em periódicos. *Psicologia Escolar E Educacional*, 22(3), 583–591. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018035565>
- Silva, M. J. da., & Souza, M. P. R. (2023). Psicólogas(os) no Sistema Educacional de Boa Vista/Roraima: Concepções, Práticas e Desafios. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 43, e244202. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003244202>
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas*. (pp. 11-62) São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Viégas, L. de S. & Carvalhal, T. L. (2020). A MEDICALIZAÇÃO DA/NA EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL: desafios à formação docente. *Movimento-Revista De educação* , 7(15). <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.42660>
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8(1), 26-36.
- Vokoy, T. & Pedrosa R. L. S., (2005). PSICOLOGIA ESCOLAR EM EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DE UMA ATUAÇÃO PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(9), 95-104. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100009&lng=pt&tlng=pt