

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
Instituto de Psicologia, Serviço Social e Comunicação Humana  
Programa de Pós-graduação em Psicologia

**Atuação de psicólogas na Educação Infantil e sua contribuição para a  
promoção do desenvolvimento psicossocial na infância**

Samanta Cristina Wessel

Dissertação de Mestrado

Porto Alegre/RS, março de 2023

**Atuação de psicólogas na Educação Infantil e sua contribuição para a  
promoção do desenvolvimento psicossocial na infância**

Samanta Cristina Wessel

Dissertação apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do grau de Mestre em  
Psicologia sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.  
Angela Helena Marin.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-graduação em Psicologia  
Março de 2023

## DEDICATÓRIA

Dedico a conquista desta etapa tão cara do meu processo formativo à memória daquela que sempre foi a maior incentivadora dos meus sonhos e que incutiu em mim desde muito cedo a certeza de que a Educação seria um caminho transformador e muito bonito de percorrer: minha mãe. Através do seu exemplo me ensinou sobre perseverança, coragem e amorosidade, ilumina meu caminho e estará sempre presente, pois vive em mim e inspira meus passos.

Dedico esta conquista também, ao filho que está em meu ventre, chegou em meio à escrita da dissertação e é muito amado desde o primeiro instante. De todos os meus sonhos, ele é, de longe o maior e mais precioso. Obrigada por meu fazer mãe e me possibilitar conhecer esse amor que já mudou o brilho do meu olhar! Como diz a música de Jorge Drexler: “Dónde tú estás yo tengo el Norte y no hay nada como tu amor como medio de transporte”.

## AGRADECIMENTOS

O processo de aprendizagens que culmina na dissertação é feito a muitas mãos, que direta e indiretamente, alicerçam o trabalho desde muito antes de sua concepção.

Começo, agradecendo aos professores de diferentes etapas da minha formação que foram fundamentais na minha trajetória. Agradeço, especialmente, a minha orientadora, Angela Helena Marin, que me acolheu no NEFIES e que com sua excelência, me ensinou a fazer pesquisa e me ensina sobre ética, responsabilidade, respeito ao ser humano e boas doses de cuidado em cada gesto.

Agradeço a minha família que sempre me apoiou ao longo dos estudos. Graças ao seu amparo, pude fazer as escolhas profissionais que desejei e me tornar a primeira graduada da família e, em breve, mestre. Em especial, agradeço ao meu esposo, Marcelo, meu grande incentivador, porto seguro, confidente. Seu amor, paciência, respeito e dedicação a mim e a nossa relação foram imprescindíveis para que o sonho do mestrado se concretizasse. Obrigada por acreditar em mim e me ensinar a acreditar também!

Agradeço às minhas amigas, irmãs que a vida me deu, por estarem sempre por perto e por serem parceiras nos melhores momentos e refúgio, nos piores. Obrigada, amigas, por entenderem minhas ausências e incentivarem meus sonhos!

Agradeço a minha terapeuta, guardiã do crescimento interno que venho experimentando ao longo dos anos. Obrigada por acompanhar meu processo de autoconhecimento e todas descobertas despertadas ao longo do mestrado.

Agradeço aos meus colegas do NEFIES, com os quais aprendo muito e que tornaram a experiência do mestrado em meio à pandemia muito mais leve e enriquecedora. Obrigada pelos ótimos momentos partilhados, pelas trocas, pela generosidade e pela amizade!

Por fim, agradeço aos participantes da pesquisa, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e à CAPES por proporcionarem a conquista deste objetivo há muito tempo almejado. Desejo retribuir à sociedade um pouco do aprendizado proporcionado pela universidade pública e pelos programas federais que financiaram minha formação.

**EPÍGRAFE**

*Não sei... Se a vida é curta  
Ou longa demais para nós,  
Mas sei que nada do que vivemos  
Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.*

*Muitas vezes basta ser:*

*Colo que acolhe,  
Braço que envolve,  
Palavra que conforta,  
Silêncio que respeita,  
Alegria que contagia,  
Lágrima que corre,  
Olhar que acaricia,  
Desejo que sacia,  
Amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo,*

*É o que dá sentido à vida.*

*É o que faz com que ela*

*Não seja nem curta,*

*Nem longa demais,*

*Mas que seja intensa,*

*Verdadeira, pura... Enquanto durar.*

*Saber Viver – Cora Coralina*

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	<b>2</b>
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>3</b>
<b>EPÍGRAFE</b> .....	<b>4</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>7</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>8</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>9</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>11</b>
<b>Apresentação</b> .....	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>17</b>
<b>Estudo 1</b> .....	<b>17</b>
<b>Quem são as Psicólogas que atuam na Educação Infantil Brasileira? Perfil Sociodemográfico e Laboral</b> .....	<b>17</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>17</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>18</b>
<b>Método</b> .....	<b>23</b>
Delineamento e Participantes.....	23
Procedimentos.....	24
Análise de Dados.....	24
<b>Resultados</b> .....	<b>25</b>
<b>Discussão</b> .....	<b>32</b>
<b>Considerações finais</b> .....	<b>38</b>
<b>Referências</b> .....	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>45</b>
<b>Estudo 2</b> .....	<b>45</b>
<b>Promoção do Desenvolvimento Psicossocial na Educação Infantil: a Perspectiva de Psicólogas</b> .....	<b>45</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>45</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>46</b>
<b>Método</b> .....	<b>49</b>
Delineamento e Participantes.....	49
Instrumento .....	50
Procedimentos.....	50
<b>Resultados e Discussão</b> .....	<b>51</b>
1. Atuação.....	52

1.1 Intervenções com os Diferentes Microsistemas dos quais a Criança Faz Parte .....	53
1.2 Mediação das Relações .....	56
1.3 Intervenções Voltadas para a Criança em seu Contexto .....	58
2. Habilidades e Competências .....	59
2.1 Habilidades e Competências Pessoais.....	60
2.2 Conhecimento Teórico e Habilidades Técnicas .....	61
3. Contribuição para a Promoção do Desenvolvimento.....	63
3.1 Prevenção de Agravos no Desenvolvimento Infantil.....	63
3.2 Promoção do Desenvolvimento Infantil.....	64
<b>Considerações finais.....</b>	<b>65</b>
<b>Referências.....</b>	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>74</b>
<b>Discussão Geral.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>88</b>
<b>Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais .....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>91</b>
<b>Questionário sobre a Atuação Profissional .....</b>	<b>91</b>
<b>Referências.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO C.....</b>	<b>99</b>
<b>Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa do .....</b>	<b>99</b>
<b>Instituto de Psicologia da UFRGS .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO D.....</b>	<b>104</b>
<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Estudo Quantitativo .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXO E.....</b>	<b>105</b>
<b>Roteiro para Entrevista Semiestruturada .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO F .....</b>	<b>107</b>
<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Estudo Qualitativo .....</b>	<b>107</b>

## LISTA DE TABELAS

### Capítulo III

<b>Tabela 1</b> - Categorias e Subcategorias de Análise.....	51
<b>Tabela 2</b> - Caracterização das Participantes .....	52

**LISTA DE FIGURAS****Capítulo II**

<b>Gráfico 1</b> - Tipo de Vínculo Empregatício.....	26
<b>Gráfico 2</b> - Carga Horária Semanal.....	26
<b>Gráfico 3</b> - Renda Média.....	26
<b>Gráfico 4</b> - Quantidade de Instituições.....	27
<b>Gráfico 5</b> - Quantidade de Crianças Atendidas.....	27
<b>Gráfico 6</b> - Práticas Muito Frequentes X Práticas Muito Relevantes.....	28
<b>Figura 1</b> - Mapa de Calor das Correlações.....	29
<b>Gráfico 7</b> - Público-Alvo .....	30
<b>Gráfico 8</b> - Objetivos da Atuação.....	31
<b>Gráfico 9</b> - Barreiras para Desenvolver as Práticas.....	31
<b>Gráfico 10</b> - Autores de Referência.....	32

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as práticas de psicólogos que atuam em instituições de Educação Infantil (EI) no Brasil e como eles percebem sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira infância. Para tanto, buscou-se caracterizar o perfil sociodemográfico e laboral desses profissionais e analisar seu entendimento sobre habilidades e competências necessárias ao cumprimento dos objetivos da Psicologia na EI. Realizaram-se dois estudos exploratório-descritivos, um de abordagem quantitativa e outro, qualitativa. O primeiro contou com dados de Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais e Questionário sobre Atuação Profissional (n = 53), os quais foram examinados por estatísticas descritiva e correlação. O segundo contemplou entrevistas (n = 6) submetidas a análise de conteúdo. Os resultados foram discutidos à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). Como principais contribuições, destacou-se a atuação junto aos microssistemas educadoras e famílias, instrumentalizando-os para que compreendam seu papel e ajam em cooperação. A mediação das relações na comunidade escolar requer do psicólogo escuta ativa e diálogo, além de conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e domínio sobre diretrizes que norteiam sua prática. Baixa remuneração e carga horária insuficiente em relação às demandas, além da falta de apoio para formação, foram indicadas como barreiras que dificultam o aprofundamento teórico e técnico e a permanência na área. Espera-se que as evidências produzidas fundamentem iniciativas futuras a nível de pesquisa e de formação inicial e continuada, favorecendo o aprimoramento da atuação da Psicologia na escola e ampliando a visão da sociedade a respeito de sua relevância.

*Palavras-chave:* atuação do psicólogo/a, creche, pré-escola, desenvolvimento infantil, teoria bioecológica do desenvolvimento humano

## ABSTRACT

The aim of this research was to determine the practices of psychologists working in institutions of daycare and kindergarten in Brazil and the way they view their contribution to the promotion of psychosocial development in early childhood. Therefore, we sought to characterize the sociodemographic and workplace profile of such professionals and analyze their understanding of the skills and competencies required to meet the goals of Psychology in early childhood education. Two exploratory-descriptive studies were carried out, one with a quantitative approach and the other with a qualitative approach. The first included data from the Sociodemographic and Labor Data Questionnaire and the Professional Practice Questionnaire (n = 53), which were examined using descriptive statistics and correlation. The results were discussed in light of the Bioecological Theory of Human Development (BTDH). The work with the educators and families' micro-systems stood out as the main contributions, providing them with the tools to understand their role and cooperate. Intermediating relationships in the school community requires active listening and dialog on the part of the psychologist, as well as knowledge of child development and expertise in the directives that guide their practice. Little pay and not enough hours to meet the demands, and a lack of support for continuing education were mentioned as obstacles that make it difficult to deepen the theoretical and technical knowledge and to remain in the field. It is hoped that the evidence produced will support future initiatives at the level of research and initial and continued training, favoring the improvement of Psychology's performance at school and expanding society's view of its relevance.

*Keywords:* role of the psychologist, daycare, preschool, child development, bioecological theory of human development.

## CAPÍTULO I

### Apresentação

Este estudo é resultante das inquietações despertadas ao longo de seis anos de atuação como psicóloga na Educação Infantil (EI), prestando assessoria a oito instituições comunitárias e atendendo a um público anual de, aproximadamente, 800 famílias em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul. Esta experiência possibilitou constatar que a escola de EI oferece oportunidades ímpares para a prevenção de agravos no desenvolvimento infantil e para a promoção das potencialidades individuais, cujos benefícios podem perdurar por anos na vida escolar e familiar.

Em minha experiência, pude observar inúmeras vezes, que atuando para a união de forças entre família e escola, era possível gerar pequenas alterações no manejo de situações cotidianas que levavam a mudanças significativas nos comportamentos infantis e no curso de seu processo de socialização e aprendizagem. Já, em outros casos, o olhar apurado sobre marcos esperados de cada etapa do desenvolvimento possibilitava que importantes intervenções multiprofissionais fossem realizadas precocemente.

É consolidado na literatura que os contextos educativos e as relações estabelecidas durante a primeira infância<sup>1</sup> são primordiais para a saúde e o desempenho acadêmico e psicossocial ao longo dos anos (Ansari & Gottfried, 2018; Blewitt et al., 2018; Pizato et al., 2014; Sekkel & Matos, 2014). Entretanto, estudos sobre as contribuições da Psicologia, área que se dedica à prevenção e promoção da saúde mental, na etapa da EI são escassos no cenário nacional e internacional (Cappella et al., 2011; Nascimento & Giroto, 2016). Nesse sentido, pergunta-se: quais seriam as principais atribuições de uma psicóloga<sup>2</sup> na atenção a

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação será utilizado o conceito de primeira infância definido pelo Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257, 2016), que define esta etapa do desenvolvimento como o período que abrange os primeiros seis anos completos de vida da criança.

<sup>2</sup> Optou-se por utilizar o termo psicóloga(s) ao invés psicólogo(s) uma vez que se trata de um campo profissional formado majoritariamente por pessoas que se identificam com o gênero feminino (CFP, 2022). Nesse caso, a palavra psicóloga(s) inclui todos os gêneros de profissionais que atuam na área.

crianças em seu contexto escolar durante a primeira infância? As psicólogas que atuam nas instituições de EI do país contam com uma fundamentação teórica consistente para suas práticas? Que práticas auxiliam na promoção do desenvolvimento psicossocial infantil?

Para responder a tais questionamentos, o objetivo geral deste estudo foi identificar as práticas de psicólogas que atuam em instituições de EI no Brasil e como percebem sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira infância. Os objetivos específicos consistiram em caracterizar o perfil sociodemográfico e laboral dessas psicólogas, assim como analisar o entendimento que possuíam sobre os objetivos de sua atuação e reconhecer as habilidades e as competências que lhes eram requeridas.

Conforme a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano – TBDH, a escola pode oferecer as melhores oportunidades para a realização do potencial humano. Isso porque o desenvolvimento está intrinsecamente associado aos fenômenos que ocorrem ao longo do tempo nos diferentes contextos em que o indivíduo está inserido (microsistemas), assim como, é influenciado pelos contextos em que ele não está diretamente envolvido, mas cujos acontecimentos reverberam no seu cotidiano ou curso de vida (mesossistemas, exossistema, macrossistema) (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Sendo a escola de EI um contexto ecológico essencialmente conectado comunidade na qual está inserida, sendo influenciada pelo cenário socio-histórico-cultural mais amplo da sociedade, entende-se que o conjunto de práticas e intervenções passíveis de promover resultados positivos no desenvolvimento infantil envolva a análise das inter-relações entre os diferentes sistemas da cena educativa: crianças, educadores e equipe escolar, pais/famílias, comunidade e políticas públicas (Candeira et al., 2020; CFP, 2019; Pizato et al., 2014; Zendron, et al., 2013). Dessa forma, os resultados da presente dissertação serão interpretados a luz da TBDH, considerando que a conexão entre os microsistemas casa-escola de EI-contexto socio-histórico-cultural será o campo de análise teórica e prática com vistas a compreender a atuação do profissional da Psicologia (Bronfenbrenner, 1979; Tudge et al., 2021). A literatura tem sinalizado a importância de pesquisas realizadas por ou com profissionais de Psicologia que atuam diretamente no cotidiano das instituições escolares, de

modo a fortalecer um arcabouço teórico e técnico que responda as demandas encontradas na realidade educacional brasileira (Alexandrino & Braz Aquino, 2018; Candeira et al., 2020; Guzzo et al., 2010; Santos et al., 2018).

Com vistas a responder aos objetivos da presente pesquisa, optou-se por empregar um delineamento exploratório sequencial (Creswell, 2021). As participantes foram psicólogas com vínculo atual em instituição de EI de redes de ensino pública, privada ou comunitária/filantrópica, podendo ser um vínculo empregatício direto, prestação de serviços, efetivado por meio de Secretarias de Educação, entidades do terceiro setor ou, ainda, outras formas possíveis de contratação. Como critério de inclusão foi exigida a experiência mínima de um ano na área escolar.

A pesquisa contou com uma etapa qualitativa, sucedida por uma etapa quantitativa. Inicialmente, na investigação qualitativa, que contou com a entrevista a seis psicólogas que foram selecionadas pela estratégia snowball, buscou-se aprimorar o questionário da etapa quantitativa. Essa, por sua vez, consistiu em um levantamento de corte transversal que possibilitou obter resultados abrangentes sobre a atuação da Psicologia na EI. Procedeu-se a uma pesquisa online, na qual as participantes (n = 53) responderam a um formulário autoaplicável, individual e anônimo disponibilizado na plataforma SurveyMonkey. Os dados resultantes das duas etapas foram organizados em dois estudos que serão apresentados a seguir.

O estudo: “Quem são as Psicólogas que atuam na Educação Infantil Brasileira? Perfil Sociodemográfico e Laboral” (Estudo 1) teve como objetivo caracterizar o perfil sociodemográfico e laboral de psicólogas que atuam na EI no Brasil, além de identificar o entendimento que possuem sobre os objetivos de sua atuação. Para contatar a amostra, foi realizada ampla divulgação da pesquisa em mídias sociais e grupos de pesquisa, universidades, Conselhos Regionais de Psicologia e eventos nacionais. Houve dificuldades na adesão de participantes, possivelmente devido às características laborais desse campo de atuação, marcado pelo baixo índice de dedicação exclusiva a esta etapa da escolarização e pela diversidade de tipos de vínculo empregatício, sendo muitas vezes contratadas como

psicólogas da Secretaria de Educação ou da prefeitura local (Candeira et al., 2020; Peretta et al., 2014; Souza et al., 2016). De todo modo, a amostra alcançada foi considerada suficiente para responder aos objetivos da pesquisa, oferecendo um panorama sobre a realidade da Psicologia na EI, uma vez que não se encontrou uma estimativa brasileira oficial sobre o número de psicólogas que atuam na área.

Para a análise dos dados, utilizaram-se estatísticas descritivas e correlação, constatando-se a predominância de psicólogas do sexo feminino, que atuavam na EI entre um e três anos. As condições de trabalho, caracterizadas pela baixa remuneração, carga horária insuficiente em relação às demandas recebidas, resistência da gestão e equipe escolar e falta de apoio para formação continuada, parecem dificultar que parte das profissionais invista em aprofundar seus estudos na área ou permaneça atuando na EI por mais de três anos. As psicólogas buscavam aprimoramento profissional em diferentes campos de especialização, predominando a Psicologia Escolar e Educacional (PEE), entretanto recorriam a uma diversidade de referenciais teóricos para embasar sua prática, com destaque para a Teoria Cognitivo-Comportamental (TCC) e a Psicanálise. Tal discrepância pode estar associada ao fato de que as formações não enfatizam as especificidades do trabalho na EI.

No tocante a atuação profissional, a mediação da relação família-escola foi apontada como central, assim como as ações abrangendo os diferentes grupos que compõem a comunidade escolar e aquelas voltadas ao processo de inclusão de crianças com necessidades especiais. Porém, as atividades mais frequentes foram as de caráter individual, como o atendimento às famílias para tratar de questões relacionadas ao desenvolvimento de seus filhos; a observação no ambiente escolar; e o encaminhamento a especialistas. Em conjunto, os dados revelaram que a análise do perfil sociodemográfico e laboral se mostrou indissociável dos desafios e barreiras encontrados na prática.

O estudo qualitativo intitulado: “Promoção do Desenvolvimento Psicossocial na Educação Infantil: a Perspectiva de Psicólogas” (Estudo 2), teve como objetivo identificar as práticas de psicólogas que atuam em instituições de EI, assim como as habilidades e

competências que lhe são requeridas, e como percebem sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira infância. Para isso, o material que emergiu das entrevistas foi examinado por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977/2016; Castro et al., 2011), sendo organizado em categorias tão exaustivas quanto possíveis.

As psicólogas participantes atuavam nos diferentes microsistemas e mesossistemas do contexto escolar, especialmente junto às educadoras e às famílias por meio de conversas individualizadas, reuniões e participação no processo de adaptação à escola, visando alcançar de forma indireta a criança. Assim, se tornava possível identificar recursos e desconexões entre os sistemas, os quais poderiam levar a sintomas e dificuldades infantis. Elas também percebiam sua contribuição para o desenvolvimento infantil através da proposição de estratégias colaborativas entre família e escola. Para isso, lhes era requerido aprimorar continuamente habilidades e competências pessoais e profissionais, tais como a escuta ativa e a capacidade de promover diálogo, além precisarem ter conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil e domínio das diretrizes que norteiam a prática. Para as entrevistadas, o estímulo ao diálogo sobre o desenvolvimento infantil entre famílias, educadoras, gestão e rede multiprofissional possibilitava unir múltiplas perspectivas e planejar ações conjuntas em prol da criança. Essa é uma forma de instrumentalizar a equipe escolar e as famílias para a exploração do potencial de cada criança em sua singularidade e de incentivar interações que podem ser promotoras dos processos proximais, principais meios de promoção do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Por fim, destaca-se que esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Núcleo de Estudos sobre Famílias e Instituições Educacionais e Sociais (NEFIES), pertencente à linha de pesquisa Desenvolvimento Humano do Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A articulação com o escopo das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo se evidencia na investigação da promoção do desenvolvimento psicossocial infantil e sua interface com um dos contextos nos quais ele ocorre: a instituição escolar; adotando a perspectiva sistêmica como fundamentação teórica. Entretanto, a presente pesquisa amplia o campo de pesquisas do NEFIES, pois se dedica à promoção do

desenvolvimento humano na primeira infância, etapa que ainda não havia sido foco de investigações do grupo, cuja experiência de trabalho tem contemplado o Ensino Fundamental e Médio. Espera-se, dessa forma, estender as discussões promovidas pelo NEFIES e contribuir com o seu esforço em responder demandas sociais, visando sinalizar formas de aplicação das melhores evidências disponíveis.

## CAPÍTULO II

### Estudo 1

#### **Quem são as Psicólogas que atuam na Educação Infantil Brasileira? Perfil Sociodemográfico e Laboral**

##### **Resumo**

A atuação de psicólogas na Educação Infantil (EI) é um campo pouco investigado no cenário nacional. Pesquisas empíricas com profissionais da área podem fornecer dados que subsidiem a formação inicial e continuada, fomentando a avaliação e o aprimoramento das práticas. O objetivo do presente estudo foi caracterizar o perfil sociodemográfico e laboral de psicólogas que atuam em instituições de EI no Brasil. Realizou-se uma pesquisa exploratória-descritiva, da qual participaram 53 psicólogas que atuavam há pelo menos um ano na área. Elas responderam a um formulário disponibilizado em plataforma online entre setembro de 2022 e fevereiro de 2023. Estatísticas descritivas revelaram a predominância de psicólogas do sexo feminino, que atuavam na EI entre um e três anos e buscavam aprimoramento profissional em diferentes áreas de especialização. Constatou-se grande variabilidade nas formas de contratação, assim como na carga horária semanal e na quantidade de crianças atendidas nas instituições. As principais práticas adotadas foram observação no ambiente escolar para discussão de casos com educadoras e encaminhamento a profissionais especializados, as quais correlacionaram-se com desenvolvimento de estratégias multidisciplinares para garantir a inclusão escolar. Outra prática destacada foi o atendimento às famílias, desde a entrevista aos pais no ingresso à escola. Os profissionais recorrem a uma diversidade de referenciais teóricos, sendo a Teoria Cognitivo-Comportamental a mais referida, seguida pela Psicanálise.

*Palavras-chave:* atuação do psicólogo; psicologia escolar; desenvolvimento infantil

### **Abstract**

The role of psychologists in early childhood education (ECE) has received little investigation in Brazil. The participation of professionals in this field may provide data that can support both basic and continuing education, which also fosters the evaluation and improvement of practices. This study aimed to determine the sociodemographic and workload profile of psychologists who work in ECE institutions in Brazil. An exploratory-descriptive research was carried out, with the participation of 53 psychologists who had been working for at least one year in the field. They filled out a form made available on an online platform from September 2022 to February 2023. Descriptive statistics revealed the prevalence of female psychologists, who had been working in ECE for between one and three years and were seeking professional improvement in different areas of specialization. We found great variability in the forms of employment, as well as in the weekly workload and the number of assisted children in the institutions. Their main activities included observing children in the school environment and discussing cases with educators, as well as referring them to specialists, which was correlated to the development of strategies to ensure school inclusion, alongside the multidisciplinary team. Another practice highlighted was the assistance to families, which usually starts with the interview to the parents when children join the school. The professionals used a diversity of theoretical references, with the cognitive-behavioral theory being the most referred to, followed by psychoanalysis.

*Keywords:* psychologist's performance, school psychology, child development

As práticas e políticas atuais que permeiam a EI e a atuação da Psicologia neste campo refletem desdobramentos históricos sobre as creches e jardins de infância no Brasil. Segundo Freitas e Tudge (2008), as primeiras creches surgiram para abrigar crianças abandonadas e prestar serviços de cuidado, tais como higiene e alimentação, enquanto os jardins de infância tinham o objetivo de preparar crianças de famílias ricas para a escolarização. Com o processo de industrialização e a entrada das mulheres de classe média no mercado de trabalho, houve qualificação das creches como resposta à pressão das famílias por serviços que, além do cuidado básico, oferecessem oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social. No entanto, a diferença entre os focos educativo e assistencialista marcou as instituições até meados da década de 1990 (Fonseca et al., 2019; Freitas & Tudge, 2008).

A Constituição Federal (Brasil, 1988) reconheceu a EI como direito de todas as crianças e suas famílias desde o nascimento até os seis anos de idade, o que foi reiterado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº. 8069, 1990). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394, 1996) passou a considerar essa etapa da escolarização como a primeira da Educação Básica, com o objetivo de promover, de forma complementar à ação da família e da comunidade, o desenvolvimento integral de crianças nos primeiros seis anos de vida. Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) reforçaram o compromisso do Estado em garantir a EI pública, gratuita e de qualidade para todos. A atual Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), sinaliza que as instituições de EI devem assegurar ambientes desafiadores em que as crianças desempenhem um papel ativo na construção de significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Mesmo que as psicólogas brasileiras sempre tenham estado próximas aos contextos escolares, por muito tempo sua formação e, conseqüente, atuação estiveram voltadas ao entendimento clínico de tratamento de doenças e prevenção de dificuldades a nível comportamental, desenvolvimental ou de aprendizagem (Guzzo et al., 2010). A preocupação com diagnósticos e acompanhamento individualizado às crianças se mostrava

descontextualizada das demandas e características específicas da comunidade escolar e tampouco respondia ao compromisso ético-político da Educação na garantia dos direitos humanos (Prudêncio et al., 2015). Em função disso, desde a década de 1980, tem-se assumido uma atuação com foco institucional (Souza et al., 2016).

Na perspectiva institucional, a psicóloga utiliza a escuta clínica para continuamente mapear e analisar o contexto, compondo um entendimento dinâmico da realidade da escola. A partir disso, atua em interlocução com os demais agentes escolares, buscando potencializar a circulação dos conhecimentos de toda comunidade escolar. Dessa forma, contribui para a compreensão dos processos educativos e do desenvolvimento humano de modo a constituir uma atuação efetivamente preventiva junto às crianças, suas famílias e comunidade (Guzzo et al., 2010; Martinez, 2010). Porém, aliar o entendimento clínico e o olhar ampliado sobre as questões individuais e institucionais ainda se mostra como um desafio para muitos profissionais que seguem adotando práticas majoritariamente individualizantes, como, por exemplo, o encaminhamento de situações-problema para especialistas. A perspectiva institucional adota um olhar sistêmico sobre o desenvolvimento infantil ao propor que aspectos contextuais e relacionais sejam considerados na análise de dificuldades individuais, sendo a medicalização a última medida interventiva (Lima, 2009; Souza et al., 2016; Yamamoto et al., 2013).

Documentos técnicos com diretrizes para a ação nos contextos escolares brasileiros vêm sendo elaborados por entidades de regulamentação do setor. O Conselho Federal de Psicologia (CFP) elaborou em 2019 as “Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica” (CFP, 2019), referindo como público-alvo das ações toda a comunidade escolar (crianças, famílias, equipe escolar e multiprofissional, gestão). Ao trabalhar com uma dessas esferas, a psicóloga, que visa a promoção do desenvolvimento psicossocial infantil, deve considerar a interrelação com as demais, a fim de propor ações preventivas e voltadas à qualificação das condições de vida e de trabalho.

Em 2020, a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) emitiu uma “Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional”

(ABRAPEE, 2020), na qual destacou como funções: participar da elaboração de projetos pedagógicos e de políticas públicas para a educação; buscar a garantia da inclusão universal, sobretudo do público de educação especial; realizar avaliação psicológica, considerando o contexto educativo; auxiliar as equipes na integração família-criança-escola; e contribuir para a formação continuada dos educadores. A Lei 13.935 (Lei nº. 13.935, 2019), que regulamenta a prestação de serviços de Psicologia e Assistência Social nas redes públicas de Educação Básica, reforça tal orientação, estabelecendo que a psicóloga deve integrar a equipe multidisciplinar e desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem com a participação da comunidade escolar, além de atuar na mediação das relações sociais e institucionais.

Pesquisas empíricas com psicólogas que atuam na EI são escassas tanto no cenário nacional quanto internacional. Em um esforço para analisar a contribuição da Psicologia para a Educação Básica brasileira, grupos de pesquisadores de diferentes estados mapearam os serviços oferecidos por suas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, constatando que essa ainda não era uma área consolidada e que as práticas clínicas prevaleciam em detrimento de uma atuação contextualizada à realidade escolar. Na pesquisa de Tondin et al. (2010), apenas 27 dos 177 municípios do estado de Santa Catarina tinham psicólogas na Educação e somente em 12 havia alguma lei que regulamentasse o cargo. Na Bahia, Viégas (2012) constatou a mesma tendência, pois apenas 8.6% das Secretarias de Educação participantes tinham psicólogas, das quais uma se dedicava exclusivamente à EI. Já no Paraná, Lessa e Facci (2011) identificaram uma realidade distinta, pois na maioria dos municípios havia psicólogas vinculadas à Educação, principalmente na EI e no Ensino Fundamental. Metade delas referiu ter como público-alvo toda a comunidade escolar e embasar-se em autores da área da Educação, principalmente Piaget e Vygotsky. Em contraposição, em Roraima, Tada et al. (2010) observaram a hegemonia da atuação clínica (89% dos profissionais). Nessa mesma direção, práticas exclusivamente clínicas foram citadas por 40% dos participantes da pesquisa de Viégas (2012), que utilizavam como referencial teórico Piaget e Vygotsky, além de autores da abordagem sistêmica e

psicanalítica. Em São Paulo, Yamamoto et al. (2013) verificaram uma tendência à união de ações clínicas e institucionais, pois questões individuais eram consideradas junto a elementos do sistema escolar (Projeto Político-Pedagógico - PPP, gestão escolar, práticas pedagógicas e políticas inclusivas) e familiar.

No contexto internacional, observa-se um movimento semelhante ao brasileiro, uma vez que historicamente predominou a atuação individualizada do psicólogo junto ao aluno com queixa escolar (Loftus-Rattan et al., 2021). Essa atuação foi sendo ampliada para um modelo cujo foco é a promoção da saúde e a prevenção de dificuldades acadêmicas, socioemocionais e comportamentais estudantis a partir de uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano (Loftus-Rattan et al., 2021). Todavia, Albritton et al. (2018) conduziram uma pesquisa com psicólogos que atuavam em ambientes de primeira infância de nove regiões dos EUA (n=135) e destacaram que a maioria deles (75%) ainda dedicava parte considerável do seu tempo a práticas de avaliação individualizada de crianças com indicativos de deficiências ou transtornos do desenvolvimento, especialmente devido à carência de formação para uma atuação ampliada.

Considerando que são escassos os trabalhos sobre a atuação da Psicologia na EI, o que pode levar a dissonâncias entre as diretrizes voltadas a esse nível de ensino, a prática dos profissionais e as demandas do desenvolvimento na primeira infância, teve-se como objetivo caracterizar o perfil sociodemográfico e laboral de psicólogas que atuam em instituições de EI no Brasil. Espera-se que os resultados deste estudo possam ampliar a visão da sociedade a respeito da relevância da Psicologia nos distintos níveis de ensino (Candeira et al., 2020), contribuindo com a formação e a atuação de psicólogas por meio do apontamento de desafios do cotidiano do trabalho, das práticas adotadas, das barreiras enfrentadas e dos conhecimentos teórico-técnicos demandados.

## Método

### Delineamento e Participantes

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, de abordagem quantitativa (Creswell, 2021), do qual participaram 53 psicólogas que atuavam há pelo menos um ano em instituições de EI em diferentes redes de ensino do Brasil (pública, privada, filantrópica, comunitária), oriundas de amostra não-probabilística, selecionada pelo critério de conveniência (Shaughnessy et al., 2012).

O Censo da Psicologia Brasileira (CFP, 2022) apontou que, atualmente, há mais de 428.791 mil psicólogas no país. Dentre as participantes do levantamento ( $n = 20.207$ ), 11.2% ( $n = 1.920$ ) atuam na área da Psicologia Escolar/Educacional (PEE), sem distinção entre níveis de escolarização e modalidade de serviço oferecido, o que levaria a uma amostra de 385 participantes para alcançar um nível de confiança de 95% e erro amostral de 5% (Shaughnessy et al., 2012). Entretanto, como não seria possível determinar a quantidade de psicólogas vinculadas à EI, compreende-se que os 53 respondentes alcançados são suficientes para responder aos objetivos da pesquisa e oferecer um panorama sobre a realidade da Psicologia nesse nível de ensino.

### Instrumentos

**Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais:** Instrumento que conta com 22 questões sobre idade, sexo, raça, formação, nível educacional, status de emprego, tipo de vínculo, cargo ocupado, carga-horária semanal, renda, local/região do país, porte da cidade, quantidade de instituições atendidas, e tipo de instituição (pública, privada, associação de pais, ONG, comunitária), entre outras. Cópia do instrumento no Anexo A.

**Questionário sobre Atuação Profissional:** Instrumento composto por 19 perguntas de múltipla escolha que abarcam características do contexto de trabalho, assim como as principais atribuições do cargo e o referencial teórico utilizado, tendo como base a literatura

sobre o fazer da psicóloga no contexto escolar, com ênfase às especificidades apontadas para a atuação na EI. Cópia do instrumento no Anexo B.

### **Procedimentos**

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAEE 56960022.4.0000.5334 – Anexo C), atendendo as recomendações da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016). Para acessar as participantes, e com o objetivo de alcançar maior número de profissionais, foi realizada ampla divulgação da pesquisa junto a Conselhos Federal e Regionais de Psicologia, mídias digitais de grupos de pesquisa e universidades, assim como em eventos de Psicologia de âmbito nacional.

As participantes responderam aos questionários apresentados, que foram disponibilizados na plataforma online SurveyMonkey entre os meses de setembro de 2022 e fevereiro de 2023. Na primeira página do formulário constavam informações sobre o estudo, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (cópia do documento no Anexo D), que também foi disponibilizado para download, além de especificidades sobre os riscos relativos à pesquisa online (Lei nº 13.709, 2018). O aceite da participação na pesquisa foi realizado por meio de uma pergunta de “sim” e “não”. O tempo médio para resposta foi de 18 minutos.

### **Análise de Dados**

Para a análise dos dados foram empregadas estatísticas descritivas (frequência, medidas de tendência central, dispersão, porcentagem) e correlação de Pearson com bootstrapping, que possibilitaram caracterizar o perfil sociodemográfico e laboral dos participantes na EI. Utilizou-se o software estatístico Statistical Package for Social Science (SPSS), versão 25.

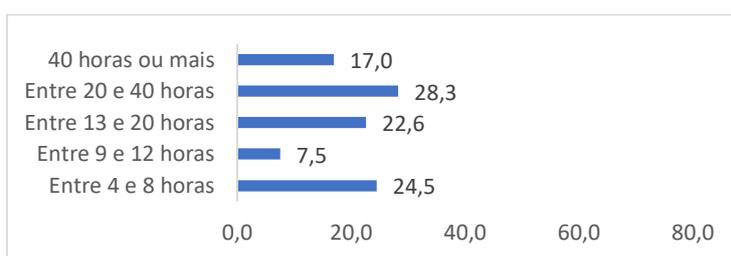
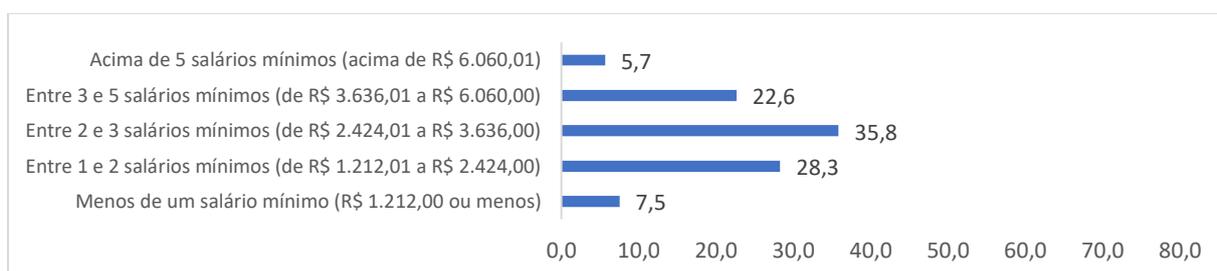
## Resultados

### Caracterização Sociodemográfica

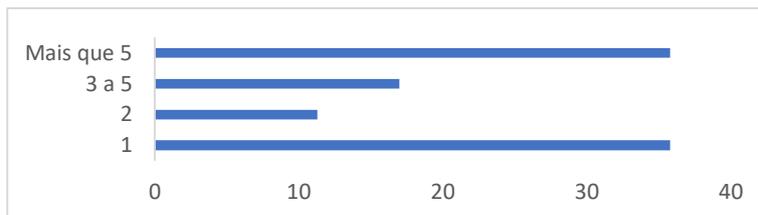
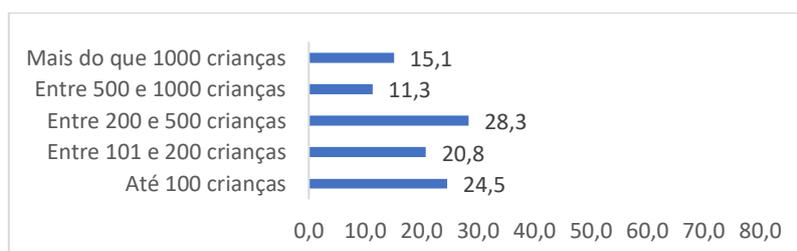
As participantes tinham idade média de 34 anos (DP = 7,95), sendo majoritariamente mulheres (90.6%), autodeclaradas brancas (79.2%), pardas (15.1%) e negras (5.7%). Quanto ao nível educacional, 22.6% possuíam apenas graduação, enquanto 77.4% haviam cursado alguma pós-graduação, predominantemente na modalidade *lato sensu*. Foi constatada grande variedade nas áreas de especialização, porém prevalecia a PEE (39%), seguida por Psicanálise, Desenvolvimento Infantil, Saúde Mental e Neuropsicologia, com menos de 10% cada. A busca pela formação continuada nas áreas da Psicologia e/ou Educação foi uma constante entre as profissionais (90.6%). Entretanto, apenas 54.7% apontaram receber apoio de suas instituições para a continuidade da qualificação profissional.

A atuação das participantes estava concentrada na região sul do Brasil (66%), seguida pelo nordeste (20.8%), sudeste (7.5%), centro-oeste (3.8%) e norte (1.9%). A maioria (75.5%) havia concluído a graduação há, no mínimo, três anos (M = 2,64; DP = 1,13); e o tempo de atuação na EI era de um a três anos para 66% da amostra (M = 1,77; DP = 1,14). Para 73.6% das participantes o local de trabalho era a própria escola e para 26.4%, um setor situado junto a repartição pública, empresa privada ou entidade do terceiro setor. Instituições da rede pública de Educação foram o campo de 54.7% da amostra. Em 45.3% dos casos eram escolas de Educação Básica, incluindo a pré-escola, e em 37.7%, apenas instituições de EI.

Destaca-se que 84.9% das profissionais ocupavam o cargo de psicóloga. Cerca de um terço era concursada (32.1%) e 26.4% trabalhavam em regime de contrato temporário (Gráfico 1). Além disso, havia ampla variação na carga-horária semanal de trabalho, sendo que 28.3% trabalhavam entre 20 e 40 horas, enquanto 24.5%, entre quatro e oito horas (Gráfico 2). A renda média era de até três salários-mínimos para 64.1% das participantes (Gráfico 3). Ademais, uma parcela significativa atuava em outras áreas além da Educação (83%).

**Gráfico 1.****Tipo de Vínculo Empregatício****Gráfico 2.****Carga Horária Semanal****Gráfico 3.****Renda Média**

Nos Gráficos 4 e 5, é possível observar que 35.8% das psicólogas atuavam em uma única instituição, enquanto 35.8%, em mais de cinco, abrangendo um público de 200 a 500 crianças atendidas para 28.3% das participantes. A maioria (88.7%) referiu atuar em uma equipe multiprofissional com presença de nutricionistas, psicopedagogos, fonoaudiólogos, educadores físicos, assistentes sociais ou enfermeiros, mas somente em 9.4% dos casos havia outras psicólogas na equipe.

**Gráfico 4.****Quantidade de Instituições****Gráfico 5.****Quantidade de Crianças Atendidas****Caracterização Laboral**

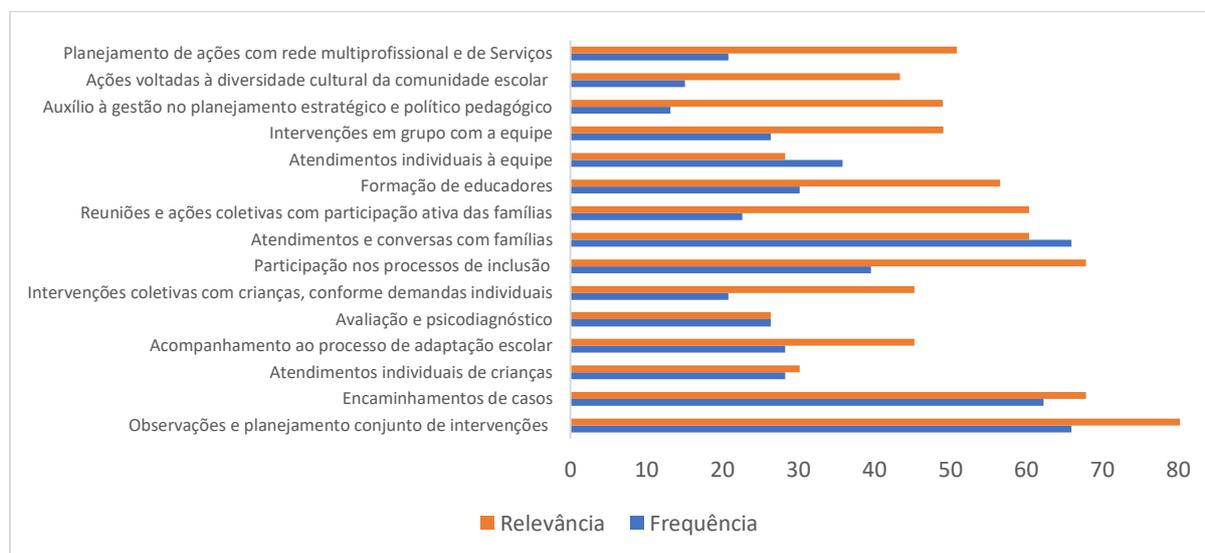
Práticas voltadas para o fortalecimento da relação família-escola, por meio da mediação de suas relações e da articulação de projetos e atividades de engajamento mútuo foram consideradas muito relevantes por 60.4% das participantes. O Gráfico 6 mostra um comparativo entre práticas apontadas como “muito frequentes” e “muito relevantes”. As participantes podiam classificar as afirmações conforme sua identificação entre “nem um pouco identificada” a “muito identificada” e indicar o quanto as julgavam como uma prática relevante. Obtiveram destaque: atendimento e conversa com pais/famílias (66%), considerados muito relevantes por 60.4% das participantes; observação em sala de aula e no pátio e discussão de casos com professores para planejar intervenções (66%), muito relevantes para 83%; e encaminhamentos para profissionais especializados (62.3%), muito relevantes para 67.9%.

Estratégias conjuntas com uma equipe multidisciplinar para a garantia da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais foram muito relevantes para 67.9% das psicólogas, porém aconteciam com frequência apenas em 39.6% dos casos. Apesar de

reuniões e ações coletivas com participação ativa das famílias serem relevantes para 60.4% da amostra, elas tinham alta frequência em somente 22.6% das indicações. O mesmo ocorreu com a formação de educadores, destacada em 56.6% dos casos e frequente em 30.2%.

### Gráfico 6.

#### Práticas Muito Frequentes X Práticas Muito Relevantes



Complementarmente, procedeu-se à busca por correlações entre as práticas realizadas e a percepção de sua relevância, das quais resultaram muitas associações que podem ser observadas no Mapa de Calor das Correlações (Figura 1). Em função disso, apenas as correlações moderadas a fortes e com nível de significância de  $p < 0.001$  serão destacadas. Por se tratar de uma distribuição não-normal, foi empregada a correlação de Pearson com bootstrapping.

A prática “observação em sala de aula e no pátio e discutir casos com professores para planejar intervenções” se correlacionou com “encaminhamento para profissionais especializados” ( $r = 0.40$ ,  $p < 0.01$ ) e com “desenvolvimento, em conjunto com equipe multidisciplinar, de estratégias para garantir a efetiva inclusão de crianças com necessidades especiais” ( $r = 0.45$ ,  $p < 0.01$ ). Esta última também se associou com “participação no processo de inclusão de crianças com necessidade especiais” ( $r = 0.45$ ,  $p < 0.01$ ).

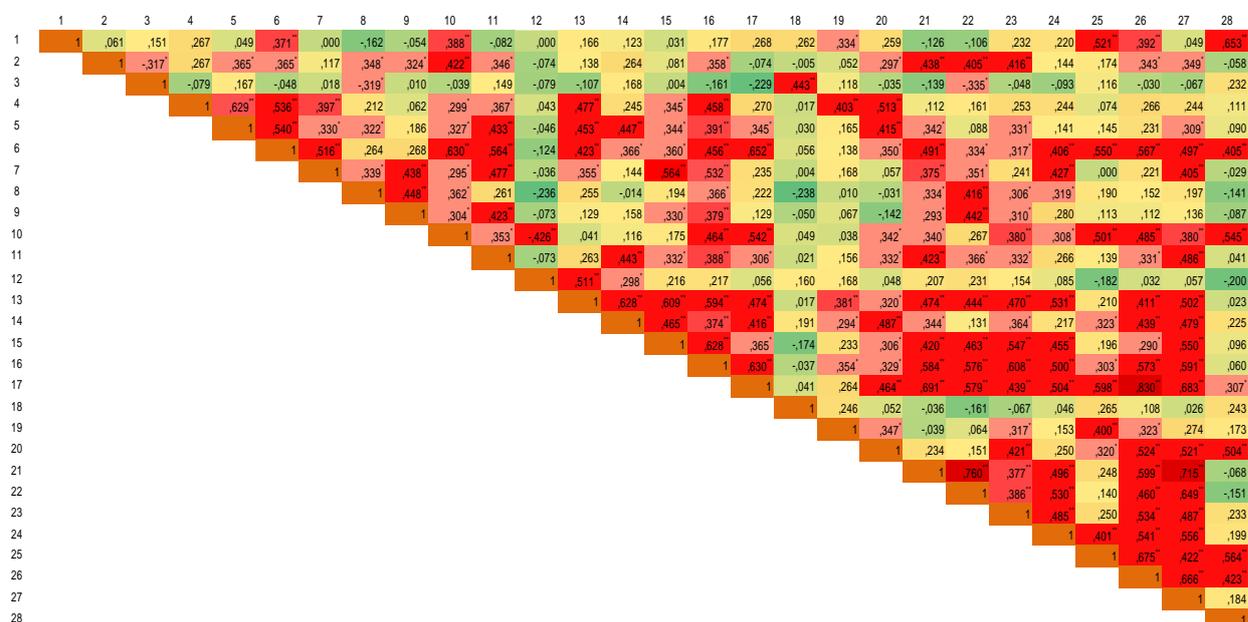
Apesar de a prática “entrevistas com os pais/responsáveis no ingresso do bebê/criança na instituição” não ter sido apontada como muito relevante pelas psicólogas, ela

se correlacionou com a prática “atendimentos e conversas com pais” ( $r = 0.52$ ,  $p < 0.01$ ) e com o “acompanhamento do processo de adaptação dos bebês e crianças na chegada à escola” ( $r = 0.55$ ,  $p < 0.01$ ). Esta última se relacionou com “reuniões periódicas de pais/responsáveis com temáticas a respeito do desenvolvimento infantil em cada faixa etária” ( $r = 0.57$ ,  $p < 0.01$ ).

Em relação ao microsistema equipe, a “formação de professores” e as “dinâmicas de grupo com a equipe” associaram-se com “auxílio nos processos de gestão de equipe e planejamento” ( $r = 0.42$ ,  $p < 0.01$ ;  $r = 0.44$ ,  $p < 0.01$ , respectivamente). Por fim, o “auxílio no planejamento e implementação do PPP” se relacionou com “proposição de ações para o envolvimento da família nas atividades do currículo escolar” ( $r = 0.49$ ,  $p < 0.01$ ).

**Figura 1.**

**Mapa de Calor das Correlações**



Legenda:

1. Atendimentos e conversas com pais
2. Atendimento a professores e funcionários
3. Atendimento a crianças individualmente
4. Observações em sala de aula e no pátio e discutir casos com professores para planejar intervenções
5. Participação no processo de inclusão de crianças com necessidade especiais
6. Acompanhamento do processo de adaptação dos bebês e crianças na chegada à escola
7. Participação no planejamento e execução de ações voltadas à diversidade cultural do país e da comunidade escolar
8. Formação de professores

9. Dinâmicas de grupo com a equipe
10. Reunião de pais
11. Auxílio no planejamento e implementação do projeto político-pedagógico
12. Participação em reuniões com a rede de Educação e de Serviços de proteção à criança e ao adolescente do Município
13. Desenvolvimento conjunto com equipe multidisciplinar, de estratégias para garantir a inclusão de crianças com necessidades especiais
14. Atendimentos ou intervenções a crianças com necessidades especiais
15. Atendimentos a crianças em pequenos grupos de acordo com as demandas identificadas
16. Auxílio no processo de transição dos pré-escolares para o ingresso no Ensino Fundamental
17. Acompanhamento do processo de adaptação dos bebês e crianças quando do seu ingresso na instituição
18. Avaliação psicológica ou psicodiagnóstico
19. Encaminhamentos para profissionais especializados
20. Realizar observações em sala de aula e no pátio e discutir casos com professores para planejar intervenções multiprofissionais
21. Auxílio no planejamento e implementação do projeto político-pedagógico da instituição
22. Auxílio nos processos de gestão de equipe e planejamento
23. Auxílio aos professores na relação e diálogo com os pais
24. Fortalecimento da relação família-escola, mediando relações e articulando projetos ou atividades de engajamento mútuo
25. Entrevistas com os pais/responsáveis no ingresso do bebê/criança na instituição a fim de realizar anamnese
26. Reuniões periódicas de pais/responsáveis com temáticas a respeito do desenvolvimento infantil em cada faixa etária
27. Proposição de ações para o envolvimento da família nas atividades do currículo escolar
28. Atendimentos e conversas com pais

No tocante ao público-alvo, “toda a comunidade escolar” foi o indicado com maior recorrência (50.9%), conforme o Gráfico 7. Já os principais objetivos da atuação das psicólogas na EI são apresentados no Gráfico 8.

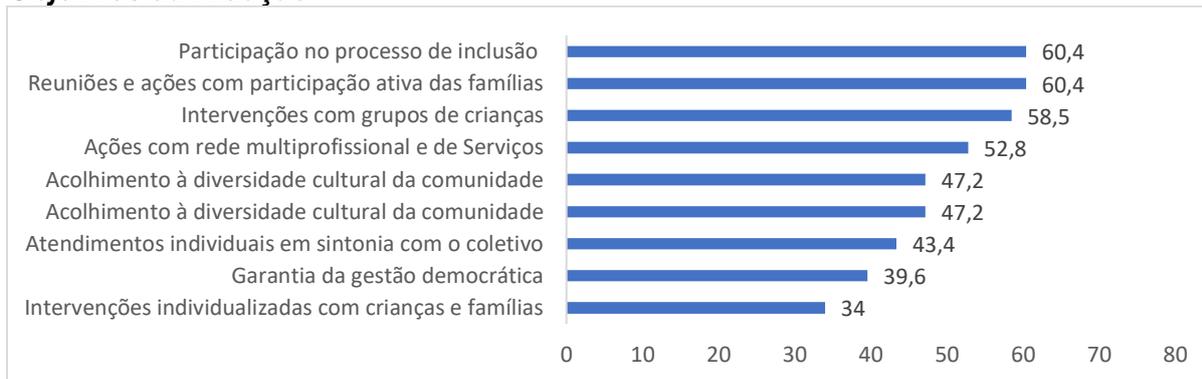
### Gráfico 7.

#### Público-Alvo



### Gráfico 8.

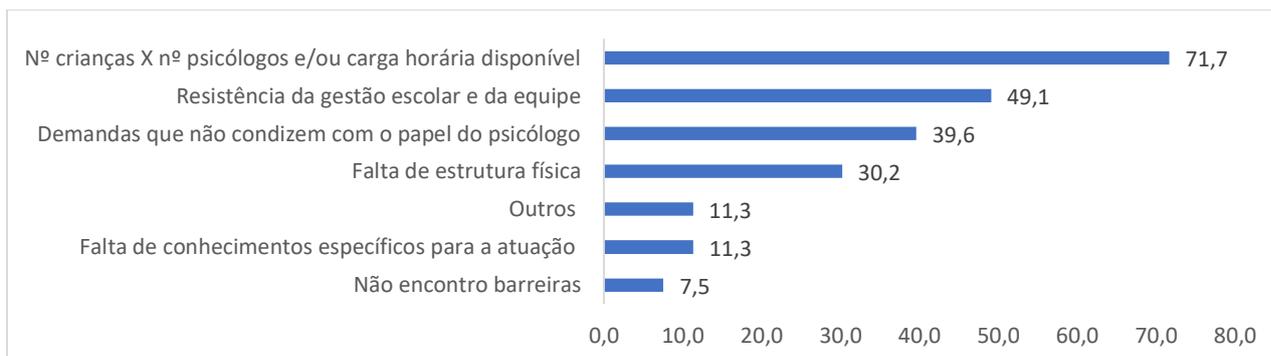
### Objetivos da Atuação



No Gráfico 9, é possível verificar as barreiras encontradas pelas participantes para desenvolver seu trabalho de acordo com os objetivos que consideravam pertinentes à sua atuação. O incentivo à formação continuada por parte das instituições foi apontado por 54.7% da amostra, enquanto 45.3% indicaram atuar em instituições que não as apoiavam.

### Gráfico 9.

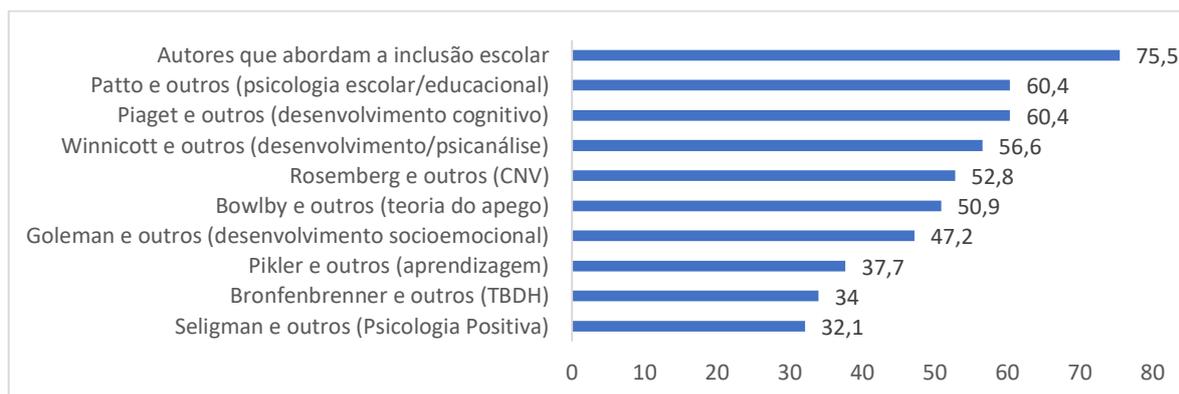
#### Barreiras para Desenvolver as Práticas



Dentre as teorias utilizadas para fundamentação da prática, destacou-se a Teoria Cognitivo-Comportamental (47.2%), seguida pela Psicanálise (34%), abordagem Histórico-Cultural (22.6%), Sistêmica (18.9%) e Humanista (11.3%). Uma variedade de outras abordagens foi citada pelas participantes, entre elas a Logoterapia, a Terapia dos Esquemas e a Disciplina Positiva, sendo que 37.7% delas lançavam mão de mais de uma abordagem teórica para embasar sua prática. O Gráfico 10 mostra os principais autores de referência das participantes.

### Gráfico 10.

### ***Autores de Referência***



### **Discussão**

O perfil sociodemográfico das participantes deste estudo se assemelha aos dados relativos às profissionais que atuam na área escolar/educacional obtidos no Censo da Psicologia Brasileira (CFP, 2022) em diferentes aspectos. Houve predominância de mulheres brancas, com média de idade de 34 anos, dentre as quais mais de 70% já havia realizado investimentos na continuidade de sua formação em nível de pós-graduação. Apesar da variabilidade de áreas de especialização, a PEE foi a opção que se destacou, demonstrando o empenho em aprofundar conhecimentos na área de atuação. Ademais, cerca de 60% das participantes buscaram formações complementares em outras áreas, o que pode estar relacionado com desafios e barreiras encontradas na prática profissional, sendo que a falta de apoio institucional à formação continuada foi apontada por cerca de metade das participantes. Esse dado contrapõe a sugestão de Viégas (2012) de que área escolar não costuma ser uma escolha de efetivo interesse profissional, mas resultado das oportunidades de trabalho disponíveis no início da carreira.

O estudo de Souza et al. (2016) apontou que dentre os desafios enfrentados pelas psicólogas que atuavam na Educação Básica de São Paulo estava a grande diversidade na forma de contratação, excesso de trabalho, ausência de plano de carreira, desvios de função, baixa remuneração, descontinuidade frente às mudanças de gestão e falta de apoio para a formação continuada. Desafios similares foram encontrados por Peretta et al. (2014)

Candeira et al. (2020), Santos et al. (2018) e na presente pesquisa, apontando a precarização das condições de trabalho da categoria.

Para atuar na EI, as psicólogas do presente estudo também apresentavam diferentes vínculos empregatícios (concursado, contrato temporário, celetista, autônomo/prestador de serviços, horista) e tinham cargas horárias consideradas baixas em relação à quantidade de crianças matriculadas nas instituições, sendo que eram as únicas da classe na equipe em 90.6% delas. Além disso, mais de 80% atuavam em outras áreas, sugerindo a necessidade de complementação da renda, percentual que coaduna com os dados de CFP (2022) dentre os profissionais da área escolar/educacional.

Enquanto a renda média mensal da maioria das participantes foi de até três salários-mínimos, o Censo (CFP, 2022) indicou que as psicólogas brasileiras têm uma renda média de cerca de seis mil reais ao mês. Essa discrepância pode estar relacionada com cargas horárias inferiores a 20 horas semanais em 54.6% dos casos, apesar de haver alta demanda de crianças acompanhadas e uma multiplicidade de elementos que devem ser foco da atuação, como apontado no Gráfico 6, o que revela a desvalorização do trabalho das psicólogas na escola. A falta de valorização profissional é corroborada pelo fato de que apenas 32.1% das participantes eram concursadas e 26.4% tinham contrato temporário, demonstrando a escassez de concursos públicos para psicólogas escolares, mesmo após três anos da aprovação da Lei 13.935 (Lei nº 13.935, 2019). Em conjunto, essas questões podem desestimular o aprofundamento de estudos na área e mesmo a permanência na EI ao longo dos anos.

No tocante às práticas, as realizadas com mais frequência envolviam atendimentos e conversas com pais/famílias (66%); observação das crianças nos espaços da escola para planejamento de intervenções junto às educadoras (66%); e encaminhamento à profissionais especializados (62.3%). Por outro lado, as participantes indicaram que o público-alvo principal das intervenções era a comunidade escolar como um todo (50.9%) e que a mediação das relações entre os atores que a compõem, especialmente a família e a escola, constituía um dos objetivos da sua atuação, o que se alinha às proposições do CFP (2019) e aos resultados

de pesquisas anteriores (Lessa & Facci, 2011). Ressalta-se que outras práticas alinhadas com as diretrizes técnicas para a atuação na escola foram menos frequentes e não consideradas como tão relevantes quanto as práticas voltadas a questões individualizadas.

A formação de educadoras e a intervenção junto à equipe, associadas com a participação nos processos de gestão e planejamento escolar foram consideradas relevantes e ocorriam com alguma frequência. Já a participação no planejamento de ações voltadas à comunidade escolar ou à construção e implementação do PPP quase nunca ocorriam, mesmo que tenham apresentado correlação com a proposição de ações para o envolvimento das famílias nas atividades curriculares, um dos meios de engajamento família-escola. Revela-se com isso a existência de contradições entre as concepções das profissionais a respeito dos objetivos e intervenções considerados relevantes e as práticas efetivamente realizadas.

As incongruências constatadas podem refletir barreiras relativas às instituições. Conforme as psicólogas, a principal dificuldade encontrada em seu fazer era o número excessivo de crianças, considerando a carga horária disponível (71.7%), seguido das resistências apresentadas pela gestão e equipes diante das propostas das psicólogas (49.1%). Pesquisas de levantamento anteriores apontaram expectativas de gestões e equipes escolares por atendimentos individuais e clínicos às crianças com queixa escolar (Lima, 2009; Prudêncio et al., 2015; Yamamoto et al., 2013), as quais também podem estar presentes na realidade das participantes.

Apesar das barreiras, os resultados demonstram que as psicólogas objetivavam implementar ações abrangendo os diferentes grupos que compõem a comunidade escolar em uma perspectiva institucional. As observações citadas pelas participantes, acompanhadas de diálogo com as educadoras sobre os fenômenos observados, indicam a busca pela realização de uma avaliação contínua do contexto, na qual as questões individuais são analisadas em equipe e em sua interrelação com a realidade das escolas (Martinez, 2010). Mesmo assim, como já mencionado, parece haver maior facilidade em executar atividades de forma individualizada, pois além das observações e troca de ideias com educadores, os

atendimentos a pais e os encaminhamentos são as práticas mais comumente realizadas. Ainda que tais procedimentos estejam em consonância com as diretrizes do CPF (2019) e da ABRAPEE (2020) e tenham o potencial de culminar na promoção de desenvolvimento infantil, sua manutenção e efetividade podem ser suscetíveis à escassez de tempo do profissional e aos recursos disponíveis em cada família e educadora.

Contudo, a promoção do desenvolvimento infantil perpassa a atuação junto à formação continuada das educadoras. Essa ação oportuniza aprofundar os conhecimentos da equipe sobre práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças, relações interpessoais saudáveis e políticas educacionais democráticas, além de auxiliar as educadoras na aproximação com as famílias e na conscientização sobre o papel da EI no desenvolvimento de cada criança (Alexandrino & Braz Aquino, 2018; Lima, 2009; Prudêncio et al.; 2015). A importância dessa prática é reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069, 1990), em seu Art. 11, que estabelece que “os profissionais que atuam no cuidado diário ou frequente de crianças na primeira infância receberão formação específica e permanente para a detecção de sinais de risco para o desenvolvimento psíquico, bem como para o acompanhamento que se fizer necessário.”

De forma semelhante, iniciativas para a participação ativa das famílias no espaço escolar impulsionam a ruptura da homeostase que tradicionalmente ocorre na relação família-escola, a qual tende a levar a uma assimetria de saberes diante de decisões sobre as necessidades infantis, prevalecendo os conhecimentos da escola (Macarini et al., 2009). Isso pode ocasionar prejuízos no desenvolvimento infantil, uma vez que a família exerce papel preponderante na vida da criança e seus saberes podem informar sobre os recursos e as fragilidades presentes em seu contexto (Bossi et al., 2018). Sendo assim, esforços para determinar quais iniciativas podem colaborar com a qualidade da relação educadoras-famílias e o engajamento família-escola são imperativos para aumentar o repertório de intervenções que venham a ser eficazes frente a cada história de vida (Oke et al., 2021; Smith et al., 2022).

As correlações deste estudo indicaram que apesar de não ser muito comum no cotidiano da maioria das participantes a dedicação ao ingresso da criança na EI, elas

concordam que essa prática deve ocorrer de maneira interrelacionada com os demais atendimentos e conversas com as famílias. Isto corrobora o que é apontado por Peixoto et al. (2017) e Bossi et al. (2018) que argumentam que o acompanhamento da adaptação dos bebês à creche é um momento oportuno para o fortalecimento do laço escola-família e para intervenções preventivas no desenvolvimento infantil.

Outro aspecto importante diz respeito a inclusão. Mesmo que o acompanhamento aos processos de inclusão escolar corresponda a um dos objetivos do trabalho das participantes na escola, tal ação parece ocupar lugar secundário no cotidiano, sendo muito frequente apenas em 39.6% dos casos, apesar de sua reconhecida relevância (67.9%), inclusive como referencial teórico importante para a atuação na EI, tendo sido apontado por mais de dois terços da amostra. Uma das premissas do processo inclusivo é a intersetorialidade entre Educação, Saúde e Assistência Social (Bossi et al., 2018). Como muitas vezes a responsabilidade de mediar as relações da comunidade escolar é atribuída ao profissional de Psicologia, essa pode se configurar como uma lacuna importante para a garantia da inclusão caso não haja na escola outro agente assumindo o papel de interlocução intersetorial/multiprofissional. A literatura sinaliza que, apesar dos avanços já alcançados nas políticas públicas, ações para a efetiva inclusão ainda são incipientes, particularmente na EI, período no qual o investimento no envolvimento das famílias é fundamental (Bossi et al., 2018; Nascimento & Giroto, 2016; Sekkel & Matos, 2014).

Por fim, observou-se que as participantes lançavam mão de uma diversidade teórica para embasar sua prática na EI. A Teoria Cognitivo-Comportamental (TCC) foi a abordagem teórica mais utilizada pelas participantes do presente estudo, seguida pela Psicanálise e pela abordagem Histórico-Cultural, apesar de não terem sido encontradas evidências na literatura para compreender como ela pode contribuir na atuação de psicólogas na EI. Chama a atenção o fato de que apenas 3.8% das psicólogas terem optado pela TCC como área de especialização e 7.5% pela Psicanálise, enquanto quase 40% especializaram-se em PEE. Essa desconexão entre a área de formação e as teorias que embasam a prática pode estar associada ao fato de que as formações não enfatizem as especificidades do trabalho na EI,

assim como ocorre nos EUA (Albritton et al., 2018). Essa hipótese é reforçada por Guzzo et al. (2010), ao apontarem que a maior parte da produção científica na área da PEE não é fruto da práxis, dada, inclusive, a escassez de psicólogas nas instituições. Com isso, os avanços teóricos não necessariamente discutem os desafios e as demandas da realidade escolar, o que produz dissonâncias entre a teoria e a prática. Tal desconexão também é encontrada na produção científica voltada à EI, tendo em vista que a maior parte das publicações enfatiza o papel da Psicologia em outras etapas da escolarização.

Especificamente quanto aos autores, foram citados aqueles que se dedicam à temática da PEE no Brasil, tais como Patto e colaboradores. Estes foram seguidos por estudiosos que abordam os marcos do desenvolvimento cognitivo na infância, sendo Piaget seu propulsor. Essas referências também foram apontadas em estudos anteriores (Lessa & Facci, 2013; Viégas, 2012; Yamamoto et al., 2013). Com um pouco menos de destaque, as participantes indicaram autores que se voltam ao desenvolvimento emocional infantil, tais como Winnicott e Bowlby.

Frente ao exposto, constatou-se que a análise do perfil sociodemográfico e laboral das psicólogas que atuam na EI se mostrou indissociável dos desafios e das barreiras encontrados na prática. As condições de trabalho, marcadas por baixas remunerações, cargas horárias insuficientes em relação às demandas recebidas, resistências da gestão e equipe, e falta de apoio para formação continuada parecem dificultar que parte dos profissionais invista em aprofundar seus estudos na área ou mesmo permaneça atuando na EI por mais de três anos. Em função disso, algumas das práticas ressaltadas como muito relevantes para uma atuação alinhada com os objetivos da Psicologia na EI podem não estar ocorrendo da maneira almejada, a exemplo da formação continuada dos educadores, do acompanhamento a processos inclusivos, e de ações coletivas com toda a comunidade escolar com participação ativa das famílias.

A superação dos desafios e barreiras apontadas se mostra imprescindível. Para uma atuação mais alinhada com os objetivos desse campo profissional – a mediação das relações e a promoção do desenvolvimento psicossocial – a literatura indica alguns procedimentos que

podem ser implementados de acordo com cada contexto (Loftus-Rattan et al., 2021; Mezzalira et al., 2019; Shepley & Grisham-Brown, 2019). Essas ações devem partir das necessidades detectadas nos diferentes microssistemas que compõem a instituição e serem planejadas para compor de forma contínua o calendário escolar de modo que a comunidade compartilhe responsabilidades para que os objetivos se efetivem.

Sabe-se que não é tarefa simples projetar estratégias para atender as necessidades de todas as crianças e ao mesmo tempo acolher a diversidade de experiências, expectativas e disponibilidades que compõem a comunidade escolar (Freitas & Tudge, 2008). Todavia, os esforços das psicólogas para implementar e manter esse espaço podem resultar em mudanças positivas nas práticas das educadoras, na relação família-escola e, conseqüentemente, reverberar no desenvolvimento infantil.

### **Considerações finais**

O presente estudo avança na discussão sobre um campo de atuação que recebe pouca atenção acadêmica frente à importância da fase do desenvolvimento infantil com a qual trabalha. Na primeira infância, e em especial nos três primeiros anos, ocorrem algumas das aquisições mais relevantes para as etapas posteriores da vida (Alexandrino & Braz-Aquino, 2018; Freitas & Tudge 2008). Ao estar presente na EI, a Psicologia contribuiu com os profissionais da Educação no cumprimento dos direitos cidadãos e de aprendizagem das crianças desde a tenra idade, atuando na promoção do desenvolvimento integral infantil (Brasil, 1988; Brasil, 2018; CFP, 2019; Lei nº. 9.394, 1996).

A mediação das relações entre família e escola é considerada um dos principais objetivos da atuação na EI, junto com o acompanhamento à inclusão escolar. Todavia, iniciativas voltadas ao acompanhamento individualizado às crianças com alguma dificuldade parecem ser as práticas mais comuns, em contraposição à efetivação dos objetivos citados, o que pode ser consequência de diferentes barreiras encontradas pelas profissionais. Essas barreiras podem ser de ordem contextual, tais como resistências diante de propostas de

cunho institucional e falta de apoio para formação continuada, mas também podem estar relacionadas a lacunas existentes na formação profissional para a prática na etapa da EI.

É imperativa a necessidade de fomentar discussões científicas sobre o papel da Psicologia na EI, a fim de aprimorar a qualidade dos serviços oferecidos, além de potencializar os recursos temporais e organizacionais e ampliar o leque de alternativas para a implementação de ações preventivas e promotoras do desenvolvimento infantil. Sugere-se que novos estudos busquem evidenciar a eficácia de projetos e programas voltados para esse nível de escolarização, no propósito de fomentar o engajamento família-escola e consolidar um trabalho institucional sistemático com toda a comunidade escolar.

Mesmo após uma década dos estudos de Peretta et al. (2014), Tada et al. (2010), Tondin et al. (2010) e Viégas (2012), observa-se que permanece a escassez de profissionais nas instituições escolares e que as condições de trabalho seguem precarizadas. Esforços para alcançar avanços na área têm sido feitos, especialmente a luta pela implementação da lei 13.935. Quiçá seus resultados possam reforçar a necessária implementação dessa Lei e, até mesmo fomentar sua ampliação, uma vez que ela não inclui o público de quatro meses a três anos e onze meses de idade, período crucial do desenvolvimento infantil com reflexos para toda a vida.

Em suma, o presente estudo traz visibilidade para a atuação da Psicologia na etapa da EI, oferecendo um panorama histórico e atual deste campo de atuação de modo a adicionar discussões que possam alicerçar iniciativas futuras a nível de formação, pesquisa e políticas públicas. Considera-se que, apesar de limitações como o número reduzido de participantes, oriundos majoritariamente das regiões sul e nordeste, os resultados desta pesquisa podem refletir a realidade profissional das psicólogas que atuam na EI no Brasil, uma vez que se assemelham aos dados obtidos pelo CFP (2022) e às investigações realizadas anteriormente sobre a realidade da Psicologia na Educação Básica brasileira (Candeira et al., 2020; Lessa & Facci, 2011; Tada et al., 2010; Tondin et al., 2010; Viégas, 2012; Yamamoto et al., 2013).

## Referências

- Albritton, K., Mathews, R. E., & Boyle, S. G. (2018). Is the role of the school psychologist in early childhood truly expanding? A national survey examining school psychologists' practices and training experiences. *Journal of Applied School Psychology, 35*(1), 1–19.  
<https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1462280>
- Alexandrino, V. da C., & Braz Aquino, F. de S. (2018). Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil. *Revista Portuguesa De Educação, 31*(2), 85–99.  
<https://doi.org/10.21814/rpe.13756>
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. (2020). *Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional*.  
<https://abrapee.wordpress.com/2020/12/22/nota-tecnica-sobre-atribuicoes-dao-psicologao-escolar-e-educacional/>
- Bossi, T. J., Junges, A. P. P., & Piccinini, C. A. (2018). Fatores que interferem no processo de inclusão de bebês com deficiência física no berçário. *Psicologia Escolar e Educacional, 22*(2), 377-384. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011348>
- Brasil. Ministério da Educação (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Básica.  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)
- Brasil. Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*.  
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Candeira, B., Carvalho, L., & Negreiros, F. (2020). O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: Mapeamento e demandas. *Interação em Psicologia, 24*(3), 258-267.  
<http://dx.doi.org/10.5380/riep.v24i3.67544>
- Creswell, J.W. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.

- Conselho Federal de Psicologia. (2019) *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. (2ª ed.) [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf)
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: Formação e inserção no mundo do trabalho*. (1ª ed.). <https://site.cfp.org.br/censopsi-2022-cfp-divulga-os-resultados-da-maior-pesquisa-sobre-o-exercicio-profissional-da-psicologia-brasileira/>
- Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais*. Ministério da Saúde. Diário Oficial da União. [https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)
- Constituição da República (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Fonseca, A. D., Colares, A. A., & Costa, S. A. da. (2019). Educação infantil: História, formação e desafios. *Educação & Formação*, 4(12), 82–103. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.1270>
- Freitas, L. B. L., Shelton, T. L., & Tudge, J. R. H. (2008). Conceptions of US and Brazilian early childhood care and education: A historical and comparative analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 32(2), 161–170. <https://doi.org/10.1177/0165025407087216>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. de F. (2010). Psicologia e educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(especial), 131-141, <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. (1990, 13 junho). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)

- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 dezembro). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Lei nº 13.709 de 14 de agosto de 2018. (2018, 14 agosto). *Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm)
- Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 dezembro). *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Diário Oficial da União, 240(1), 7-12. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm)
- Lima, M. F. E. M. (2009). Estágio supervisionado em psicologia escolar: Desmistificando o modelo clínico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 638-647. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300016>
- Lessa, P. V. de, & Facci, M. G. D. (2011) A atuação do psicólogo no ensino público do estado do Paraná. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1) 131-141. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100014>
- Loftus-Rattan, S. M., Wrightington, M., Furey, J., & Case, J. (2021). Multi-tiered system of supports: An ecological approach to school psychology service delivery. *Teaching of Psychology*, 50(1), 77–85. <https://doi.org/10.1177/00986283211024262>
- Macarini, S. M., Martins, G. D. F., & Vieira, M. L. (2009). Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: Uma atuação da Psicologia. *Paidéia*, 19(43), 231-237. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000200011>
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? In: Marinho-Araujo, C. M. (Org.), *Psicologia escolar: Pesquisa e intervenção* (pp.39-56). Em Aberto. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2455/2193>
- Mezzalira, A. S. da C., Weber, M. A. L., Beckman, M. V. R., & Guzzo, R. S. L. (2019). O psicólogo escolar na educação infantil: Uma proposta de intervenção psicossocial. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 233-247. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3051>

- Nascimento, B. A. B. do, & Giroto, C. R. M. (2016). Inclusão e educação infantil no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 608–613.  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12320>
- Peixoto, C., Barros, S., Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A.I., & Pessanha, M. (2017). Transição para a creche e bem-estar emocional dos bebês em Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 427-436. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311168>
- Peretta, A. A. C. e S., Silva, S. M. C. da, Souza, C. S. de, Oliveira, J. O. de, Barbosa, F. M., Sousa, L. R. de, & Rezende, P. C. M (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>
- Pesaro, M. E., Merletti, C. K. I. de, Pellicciari, F. S., Moratti, P., Pimentel, C. L., & Barreto, C. P. de O. (2018). Grupos de pais-bebês nas creches como estratégia de promoção da saúde mental na primeira infância. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-16  
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844183424>
- Prudêncio, L. E. V., Gesser, M., Oltramari, L. C., & Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: Relato de pesquisa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 143-152. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191814>
- Oke, A., Butler, J.E. & O'Neill, C. (2021). Identifying barriers and solutions to increase parent-practitioner communication in early childhood care and educational services: The development of an online communication application. *Early Childhood Education Journal*, 49, 283–293. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01068-y>
- Santos, G., Silva, L., Pereira, J., Lima, Â., & Neto, F. (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>
- Sekkel, M. C. & Matos, L. P. (2014). Educação inclusiva: Formação de atitudes na educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 87-96. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100009>

- Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., & Zechmeister, J. S. (2012). *Metodologia de pesquisa em psicologia* (9ª ed.). AMGH
- Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, *47*, 296–308. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.004>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Romero, M. E., & Sheridan, S. M. (2022). Evaluating the effects of family–school engagement interventions on parent–teacher relationships: A meta-analysis. *School Mental Health*, *14*(6), 278–293. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
- Souza, M. P. R. de., Gomes, A. M. M., Checchia, A. K. A., Lara, J. S. de A., & Roman, M. D. (2016). Psicólogos em secretarias de educação paulistas: Concepções e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, *20*(3), 601-610. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031058>
- Tada, I. N. C., Sápia, I. P. & Lima, V. A. A.de (2010). Psicologia escolar em Rondônia: Formação e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional*, *14*(2), 333-340. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200015>
- Tondin, C. F., Dedonatti, D., & Bonamigo, I. S. (2010). Psicologia escolar na rede pública de educação dos municípios de Santa Catarina. *Psicologia Escolar e Educacional*, *14*(1) 65-71. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100007>
- Viégas, L. d. S. (2012). A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. *Estudos IAT*, *2*(1), 1-21. <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/37>
- Yamamoto, K., Santos, A. A. Leite, G., C. Pasqualini, M. G., & Souza, M. P. R. (2013). Como atuam psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *33*(4), 794-807. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400003>

## CAPÍTULO III

### Estudo 2

#### **Promoção do Desenvolvimento Psicossocial na Educação Infantil: a Perspectiva de Psicólogas**

##### **Resumo**

O objetivo deste estudo consiste em identificar as práticas de psicólogas que atuam em instituições de Educação Infantil (EI), assim como as habilidades e competências que lhe são requeridas, e como percebem sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira infância. Trata-se de um estudo qualitativo, cuja amostra foi selecionada por intencionalidade e indicação, sendo composta por seis psicólogas vinculadas a diferentes redes de ensino, as quais responderam a uma entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo revelou que as psicólogas participantes atuavam em colaboração com a equipe e as famílias, sendo requeridas habilidades e competências, tais como a escuta ativa e a capacidade de promover diálogo, além de conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil e domínio sobre as diretrizes que norteiam a prática. À luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano discute-se o papel da Psicologia junto aos diferentes microsistemas adultos para a promoção dos processos proximais infantis.

*Palavras-chave:* atuação do psicólogo; psicologia escolar; desenvolvimento infantil; teoria bioecológica do desenvolvimento humano.

### **Abstract**

The aim of this study is to identify the practices of psychologists who work in institutions of early childhood education (ECE), as well as the skills and competencies that are required of them, and how they regard their contribution to the promotion of psychosocial development in early childhood. The sample was selected by intentionality and indication, being composed of six psychologists linked to different educational networks, who answered a semi-structured interview. The content analysis revealed that the participants acted in collaboration with the staff and families, which required skills and competencies such as active listening and the ability to promote dialogue, in addition to theoretical knowledge about child development and knowledge about the directives underlying the practice. In the light of the Bioecological Theory of Human Development, the role of Psychology is discussed along with the different adult microsystems for the promotion of children's proximal processes.

*Keywords:* performance of the psychologist; school psychology; child development; bioecological theory of human development.

A EI, a qual toda criança tem direito (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), é a primeira etapa da Educação Básica e abrange a creche e a pré-escola, cujo público-alvo são bebês e crianças desde os quatro meses até os seis anos de idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9394, 1996) indica o pleno desenvolvimento da pessoa como um dos objetivos da Educação e define como finalidade da EI a promoção do desenvolvimento integral das crianças nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Adicionalmente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) destaca o protagonismo da criança e o seu potencial para aprender, desenvolver e socializar a partir do brincar e da interação com os pares e adultos de referência.

A articulação entre os saberes das crianças e as experiências do contexto escolar devem garantir os seus direitos básicos de aprendizagem, os quais estão relacionados ao desenvolvimento psicossocial, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (Brasil, 2018). Dessa forma, o desenvolvimento psicossocial é potencializado por competências que auxiliem o indivíduo a lidar com demandas de situações interpessoais, envolvendo assertividade, solução de problemas, cooperação, empatia e expressão emocional (Del Prette & Del Prette, 2005; Pizato et al., 2014).

A atuação da psicóloga em contextos educativos/escolares, incluindo a EI, objetiva auxiliar na promoção do desenvolvimento psicossocial das crianças, estando alinhada aos princípios desta etapa da escolarização. Para isso, essa profissional deve estar conectada com as diferentes esferas da escola: os alunos, os educadores, os gestores, as famílias, a comunidade e as políticas públicas, com vistas a mediar suas relações (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2019; Lima, 2009; Souza et al., 2016). A Lei que regulamenta a prestação de serviços de Psicologia e Assistência Social nas redes públicas de Educação Básica (Lei nº. 13.935, 2019) reforça tal orientação, estabelecendo que as psicólogas devem integrar a equipe multidisciplinar e desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem com a participação da comunidade escolar, além de atuar na mediação das relações sociais e institucionais e na construção de projetos políticos-pedagógicos.

Apesar da reconhecida importância do tema, são escassos os trabalhos sobre a contribuição da Psicologia para o desenvolvimento infantil na EI, o que reforça dissonâncias entre a teoria e a prática (Zendron et al., 2013). Tal lacuna é sinalizada pelos resultados de diferentes estudos, relatando que ambientes estimulantes e protetivos de educação e cuidado na infância se associam à promoção da saúde física e emocional para toda a vida, no sucesso acadêmico e profissional, na qualidade das relações interpessoais e na superação de barreiras socioeconômicas (Ansari & Gottfried, 2018; Blewitt et al., 2018; Pizato et al., 2014;).

Dentre as publicações brasileiras a respeito deste mote, há prevalência de relatos de experiência, sendo a maior parte relativa a vivências de estágio acadêmico, os quais destacam diferentes temáticas tais como inclusão escolar, apoio à equipe pedagógica e relação família-escola. Há também pesquisas que apontam as expectativas dos educadores e das psicólogas quanto a sua atuação na escola, tais como a resolução de conflitos entre família e escola; a realização de diagnósticos e o atendimento individual de crianças com queixa escolar, bem como o suporte emocional aos educadores (Prudêncio et al., 2015).

Na literatura internacional, há uma variedade de temáticas sobre o desenvolvimento infantil em que o contexto de pesquisa são as creches e nas pré-escolas. Dentre elas, destacam-se a aprendizagem socioemocional; a relação professor-criança; os transtornos do desenvolvimento infantil; a saúde mental infantil e a saúde ocupacional dos professores; além do destaque aos benefícios desse nível de ensino para as etapas seguintes de escolarização. Conforme Blewitt et al. (2018), a aprendizagem socioemocional estimula o desenvolvimento de competências sociocomportamentais e de regulação emocional, além de auxiliar nos processos de aprendizagem. Apesar das evidências a respeito do papel protetivo das competências socioemocionais, dados sobre métodos bem-sucedidos para sua estimulação precoce ainda são incipientes (Howard et al., 2018). Ademais, sabe-se que associada à prática deve estar a fundamentação teórica que a baliza e que se aprimora a partir da atuação em campo (Bronfenbrenner, 1979).

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) tem sido reconhecida como uma linha condutora para a atuação da Psicologia na escola, especialmente no cenário

internacional (Burns, 2011; Loftus-Rattan et al., 2021). Por exemplo, ela compõe o tripé que orienta a formação e a atuação de psicólogas escolares nos EUA, juntamente com as práticas baseadas em evidências e supervisão (Simon et al., 2014).

Conforme Bronfenbrenner (2001), a promoção do desenvolvimento infantil é indissociável do contexto no qual ele acontece e as interações cotidianas entre a criança e seus cuidadores próximos são importantes preditores para um desenvolvimento saudável. Com isso, ganha destaque o papel da psicóloga na mediação das relações da criança na EI, pois sua ação pode encorajar e fortalecer interações estimulantes e significativas (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge et al., 2017). Portanto, constata-se o alinhamento da teoria com o previsto na legislação e nas diretrizes técnicas da área da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), as quais sustentam que a Psicologia pode contribuir com o pleno desenvolvimento infantil, apontando sua responsabilidade social na busca pela melhoria das condições de vida, de trabalho e das relações entre os envolvidos no processo educativo (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional [ABRAPEE], 2020; CFP, 2019; Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; Lei nº. 9394, 1996).

Frente ao exposto, o objetivo do presente estudo consiste em identificar as práticas de psicólogas que atuam em instituições de EI, assim como as habilidades e as competências que lhe são requeridas, e como percebem sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira infância. A partir da TBDH será discutido o papel dos diferentes microsistemas que compõem o contexto escolar no desenvolvimento infantil.

## **Método**

### **Delineamento e Participantes**

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, de abordagem qualitativa (Creswell, 2021), do qual participaram seis psicólogas que atuam há pelo menos um ano em instituições de EI públicas e privadas, oriundas de amostra intencional e por indicação definida pela saturação teórica (Creswell, 2021; Fontanella et al., 2011).

## **Instrumento**

Utilizou-se uma entrevista semiestruturada com 12 tópicos que abarcou as percepções das participantes sobre sua prática profissional na EI. Os tópicos versavam sobre os objetivos e as implicações de sua atuação, a adoção e influência de diferentes referenciais teóricos, e a contribuição de seu trabalho para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira infância. As entrevistas foram realizadas individualmente, por meio de videoconferência na plataforma Google Meet, e gravadas em áudio e vídeo, com duração média de 40 minutos. Cópia do instrumento no Anexo E.

## **Procedimentos**

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAEE 56960022.4.0000.5334 - Anexo C) atendendo as recomendações da Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016). Para captar os participantes se utilizou a divulgação em mídias digitais de grupos de pesquisa, além da estratégia snowball. Por meio de contato telefônico, a pesquisa era apresentada e um link contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Cópia do documento no Anexo F) era enviado. O aceite era realizado por meio de uma pergunta de “sim” e “não”. Somente deram seguimento à etapa da entrevista aquelas que escolheram a opção sim.

Na sequência, procedia-se o agendamento das entrevistas individuais em data e hora que proporcionasse maior privacidade às participantes. A transcrição das entrevistas foi avaliada por meio da análise de conteúdo qualitativa, sendo as categorias definidas à posteriori (Bardin, 1977/2016). Iniciou-se com a pré-análise das entrevistas, realizada por meio da leitura flutuante das falas. Isto possibilitou a organização inicial do material, seguindo as regras propostas por Bardin (1977/2016), que incluem: a exaustividade; a representatividade; a homogeneidade; e a pertinência. O material foi examinado tão exaustivamente quanto possível, a fim de que se pudesse encontrar os elementos mais

representativos e homogêneos, pertinentes aos objetivos do estudo (Laville & Dionne, 1999). Com base nisso, procedeu-se à exploração do material, sistematizando-o em unidades de registro, correspondendo à menor parte classificável do conteúdo (palavras, temas, itens). Optou-se por utilizar os temas como unidade de registro. Após os temas foram reagrupados em unidades de contexto, considerando os elementos recorrentes.

Por fim, ficaram estabelecidos os eixos temáticos que pautaram a formação das três categorias e sete subcategorias de análise, apresentadas na Tabela 1. Para isso, seguiu-se novamente os princípios de Bardin (1977/2016), a saber: categorias homogêneas que incluíssem os temas das etapas anteriores; pertinentes ao quadro teórico escolhido para a análise do estudo (TBDH); mutuamente exclusivas; e que garantissem objetividade e fidedignidade (Bardin, 1977/2016; Mendes & Miskulin, 2017). Para isso, as categorias foram submetidas à análise de dois juízes, alcançando um índice de concordância de 74%, o qual foi obtido considerando o total de concordâncias, dividido pelo total de concordâncias somado ao total de discordâncias (Robson, 2002).

**Tabela 1.**

**Categorias e Subcategorias de Análise**

Categorias	Subcategorias
1. Atuação	1.1 Intervenções com os diferentes microssistemas dos quais a criança faz parte 1.2 Mediação das relações 1.3 Intervenções voltadas para a criança em seu contexto
2. Habilidades e competências	2.1 Habilidades e competências pessoais 2.2 Conhecimento teórico e habilidades técnicas
3. Contribuição para o desenvolvimento psicossocial na infância	3.1 Prevenção de agravos no desenvolvimento infantil 3.2 Promoção do desenvolvimento infantil

**Resultados e Discussão**

Foram entrevistadas seis psicólogas com idades entre 25 e 49 anos, das quais cinco atuavam em instituições privadas (P1, P3, P4, P5, P6) e uma em instituição pública (P2), localizadas na região sul do Brasil. A caracterização do tipo de vínculo, tempo de atuação e área de pós-graduação é demonstrada no Tabela 2.

**Tabela 2.**

### **Caracterização das Participantes**

	Idade (anos)	Tipo de instituição	Número escolas	Atuação (anos)	Vínculo	Pós-graduação
P1	30 a 39	Privada	5	1 a 3	Consultora	Educação infantil
P2	30 a 39	Pública	1	1 a 3	Consultora	Psicanálise Psicologia hospitalar
P3	40 a 49	Privada	1	10 a 20	Proprietária	Artes Gestão em educação Supervisão e orientação Neuropsicologia
P4	25 a 29	Privada	5	1 a 3	Consultora	Psicologia positiva
P5	30 a 39	Privada	1	5 a 10	Celetista	Infância e adolescência
P6	30 a 39	Privada	1	10 a 20	Consultora	Infância e família Psicopedagogia

As principais contribuições relatadas pelas participantes estão relacionadas a práticas nos diferentes contextos dos quais a criança faz parte (famílias, educadoras, equipe e rede multiprofissional), e a mediação de relações, em especial, entre educadoras e famílias, educadoras e crianças, e entre membros da equipe. Para viabilizar tais intervenções, as habilidades e competências pontuadas foram: presença, disponibilidade, flexibilidade, escuta ativa e capacidade de diálogo com múltiplos interlocutores. Ademais, as profissionais buscavam se respaldar em uma variedade de conhecimentos teóricos para a compreensão dos fenômenos intrínsecos ao desenvolvimento infantil, e que oferecessem estratégias e linguagem acessível às famílias e à equipe escolar. A legislação concernente à Psicologia e à Educação complementavam o embasamento da prática, exigindo atualização constante. Esses achados serão discutidos detalhadamente em eixos temáticos (Tabela 1) e à luz da TBDH, que possibilita lançar o olhar sobre as diferentes variáveis que influenciam o desenvolvimento (Macarini et al., 2009).

#### **1. Atuação**

A prática cotidiana da Psicologia na EI costuma ser marcada pela escuta atenta, pela acolhida e pelo diálogo respeitoso com toda a equipe da instituição, além de se apoiar em uma relação próxima e cuidadosa com as crianças e suas famílias (Zendron et al., 2013). Além disso, a psicóloga deve considerar os fatores culturais e socioeconômicos que

perpassam a comunidade escolar e as políticas de Educação do atual momento sócio-histórico-cultural (ABRAPEE, 2020; Chagas & Pedroza, 2013; Prudêncio et al., 2015; Souza et al, 2016). Dessa forma, sua atuação abrange os quatro níveis contextuais propostos pelo modelo PPCT - Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge et al., 2017), sendo eles: o ambiente onde o indivíduo está diretamente inserido, e onde as interações mais significativas acontecem (microsistema); a interação entre dois ou mais ambientes, na qual o desenvolvimento ocorre, por exemplo, a relação família-escola (mesossistema); os contextos em que não se está diretamente envolvido, mas cujos acontecimentos reverberam no cotidiano ou curso de vida, como, por exemplo, a educação recebida pelos pais e o tipo de trabalho/formação atual deles (exossistema); e o contexto cultural e socioeconômico da sociedade (macrossistema). Nesta pesquisa, verificaram-se intervenções com diferentes microsistemas (família, escola, rede multiprofissional) e a mediação das relações estabelecidas entre eles (mesossistema).

Inicialmente, as entrevistadas relataram que foi necessário despender algum esforço para construir seu espaço nas instituições, pois se depararam com diferentes pedidos, pressões e limites organizacionais ou temporais, contando com pequenas cargas horárias semanais que não ultrapassavam quatro horas, a exemplo de P1, P4 e P5. Em alguns contextos, houve maior resistência inicial ao seu trabalho, principalmente quando buscavam atuar de forma transversal com todos os envolvidos na cena escolar. Esta realidade corrobora os estudos de Prudêncio et al. (2015) e Souza et al. (2016) sobre as expectativas que algumas equipes têm a respeito de uma atuação especialmente voltada às crianças com queixa escolar.

### ***1.1 Intervenções com os Diferentes Microsistemas dos quais a Criança Faz Parte***

Os microsistemas família e escola são os ambientes mais significativos para a criança, nos quais ela passa a maior parte do tempo (Bronfenbrenner, 2002; Smith et al., 2022). As intervenções das psicólogas nos diferentes microsistemas visavam a promoção do desenvolvimento infantil e ocorriam especialmente junto às educadoras e à equipe escolar,

além das famílias. Circularidade pode ser um termo para explicar as múltiplas práticas da psicóloga ao atuar na EI, resumidas por P6:

Eu faço sempre acompanhamento com a direção. Ela traz as demandas. Eu faço anamnese com as famílias. Então, o primeiro contato que as famílias têm com a escola, depois da primeira visita, é comigo. Eu faço a adaptação das crianças, acompanho, vejo como é que tá, se tem alguma questão. Alguma adaptação mais difícil, eu acompanho ainda mais de perto. Às vezes, a gente liga pra família, acompanha a criança em sala, orienta o professor pra encontrar caminhos mais construtivos pra aquela criança se adaptar melhor. Tem essa orientação de eu estar ali em sala e pontuar algumas coisas. Então, qualquer demanda que apareça, mas mesmo que não haja demanda, eu estou sempre circulando pra ver como eles estão (P6).

Os gestores têm um papel importante na viabilização de ações em níveis mais distais, garantindo políticas e liderando mudanças na cultura escolar e comunitária, ou seja, no exossistema (Bronfenbrenner, 2002; Smith et al., 2022). Além disso, as reuniões da equipe e a formação continuada foram mencionadas como oportunidades de diálogo, troca de saberes e fortalecimento do grupo enquanto unidade. Bossi et al. (2017) ressaltam que a formação, desde que com uma abordagem reflexiva a respeito da teoria e da prática, possibilita que os educadores reforcem sua autoimagem como os principais responsáveis por sua prática e pela necessidade de mudanças para favorecer o desenvolvimento infantil. P5 relata:

Faço conversas e reuniões quinzenais ou mensais com a equipe, dependendo do contexto. Porque isso facilita a comunicação, a gente consegue falar o que que está acontecendo, o que precisa melhorar ou projetos que queremos colocar em prática. Quando não acontece, eu percebo muita diferença. O grupo fica mais ansioso, fica mais agitado (P5).

No tocante a escuta das educadoras, destacou-se o acolhimento de suas demandas e, ao mesmo tempo, o auxílio no planejamento de ações com determinadas crianças ou turmas: "Poder fazer uma escuta das professoras, da angústia que tem em relação àquela

criança ou àquela turma que está difícil. Poder trazer algumas intervenções bem específicas para aquela turma. Acho que esse suporte é importante” (P2). Essa prática se mostra relevante, uma vez que no cotidiano do microsistema da sala de aula ocorrem diferentes interações capazes de promover os processos proximais, tais como: momentos de alimentação e conforto, atividades recíprocas face-a-face com o adulto ou com os pares, brincadeiras em grupo ou solitárias, leitura, aprendizado de novas habilidades e resolução de problemas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Merçon-Vargas et al., 2020). Tanto no contexto escolar como no familiar, os processos proximais são viabilizados pelo engajamento em interações recíprocas e bidirecionais da criança com seus cuidadores ou com objetos e símbolos do ambiente imediato com os quais haja contato estável, duradouro e constante (Bronfenbrenner, 2001).

Jeon et al. (2016) já alertavam que a qualidade do suporte oferecido às crianças está relacionada à regulação emocional e às habilidades sociais do educador, indicando a relevância da Psicologia na formação e no cuidado à saúde mental desses profissionais. Além disso, diferenças em nível macrosistêmico, tais como disparidades étnicas, culturais e socioeconômicas entre o educador e a criança/família precisam ser consideradas (Tudge et al., 2017). Uma meta-análise realizada por Werner et al. (2016) mostrou que projetos focados em melhorar a qualidade das interações educador-criança promovem as habilidades interativas do educador e geram resultados satisfatórios para o ambiente da sala de aula. Sheridan et al. (2022) reforçam que oferecer treinamento e apoio para que os educadores desenvolvam e mantenham relacionamentos de qualidade com as crianças e suas famílias melhora os resultados sociocomportamentais infantis. Tais resultados, corroboram com as falas das entrevistadas sobre a importância do trabalho junto ao microsistema educador.

Sabe-se que o desenvolvimento intelectual, socioemocional e comportamental das crianças é potencializado quando as famílias estão envolvidas em seus esforços escolares (Bronfenbrenner, 2002; Sheridan et al., 2022; Smith et al., 2022; Wilder & Lillvit, 2018). Na experiência das participantes, a atuação junto ao microsistema família ocorre desde o primeiro contato com a instituição, sendo a psicóloga responsável pela anamnese e acolhida

inicial. Este é considerado o momento oportuno para conhecer a história de vida da criança e da família e explicar a dinâmica escolar, o que reverbera em maior segurança dos pais e no fortalecimento do vínculo família-escola. Ao compreender a dinâmica das interações familiares, o profissional pode prever dificuldades e recursos de cada criança no processo de adaptação e socialização (Bossi et al., 2018). Ademais, reuniões e rodas de conversa fazem parte da atuação das psicólogas, por meio das quais se oferece um espaço de identificação mútua e união da comunidade escolar. P3 ainda destacou que momentos informais como o contato no início ou no final do dia são ricos para o fortalecimento do vínculo com as famílias:

Eu tenho hábito de levar as crianças até o portão e receber, também, para que, às vezes, numa conversinha de portão eu consiga sinalizar com a família: 'Ah...a fulana tá tristonha, tá preocupada, né?' (...) Eu acredito que é uma luta, é um bate papo frequente. É pescar as informações no contexto das famílias pra ver antes que aconteça o problema (P3).

Considerando que os processos proximais acionam os motores do desenvolvimento através do envolvimento em atividades nas quais o adulto vai adaptando os recursos disponíveis e ampliando o alcance das potencialidades da criança ao longo do tempo, acredita-se que quando os pais são encorajados a observar sua criança e se sentem competentes para responder apropriadamente às suas reações emocionais e comportamentos, ela se torna cada vez mais capaz de fazer coisas novas e progressivamente mais complexas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner, 2002; Wilder & Lillvit, 2018). Sendo assim, os profissionais da Psicologia e da Educação podem instrumentalizar as famílias com estratégias que se adaptem às forças e as necessidades únicas de cada criança. Conforme Marvin et al. (2020), o primeiro passo seria incentivar as interações entre pais e filhos, afirmando as competências da família.

### **1.2 Mediação das Relações**

Uma das principais atribuições da psicóloga em diferentes contextos é a mediação das relações interpessoais (CFP, 2019; Lima, 2009; Souza et al., 2016), a qual também se evidencia no cenário escolar. Em um estudo longitudinal que analisou a aprendizagem e o

desenvolvimento socioemocional de crianças americanas (n = 233) durante a pré-escola e o início do ensino fundamental, Sheridan et al. (2022) demonstraram que o desenvolvimento infantil é altamente responsivo à qualidade dos relacionamentos em cada microssistema (por exemplo, pais-filho e aluno-professor) e à qualidade da relação entre estes microssistemas (por exemplo, pais-professores). Desse modo, compreende-se que o que ocorre no mesossistema é preditor para bons resultados no desenvolvimento, a exemplo do que diz P1: “É raro nas escolas os professores conversarem com os pais. Acho que seria uma coisa bem potente e importante que a Psicologia poderia ajudar a mediar”.

De acordo com Smith et al. (2022), a maioria das intervenções da psicóloga na escola ocorre no mesossistema família-educador, o que foi corroborado pelas participantes. P6 afirmou: “Eu faço os atendimentos com o professor junto pra fortalecer esse vínculo da família. Aí também a comunicação acaba ficando melhor” (P6). Para P1 estimular o envolvimento das famílias no cotidiano escolar é importante como: “um exemplo de como se utilizar do espaço físico, deixando marcas ali que possam ser, digamos, vistas e circuladas por todos. Acho que o psicólogo pode ser tipo uma ponte”.

No entanto, conforme as participantes, a maioria das intervenções mesossistêmicas são planejadas conforme as demandas que emergem do cotidiano ou de acordo com a abertura da instituição. A falta de programas contínuos e reconhecidos pela comunidade escolar como parte das responsabilidades compartilhadas entre os envolvidos no processo educativo, pode dificultar a aderência das famílias e dos educadores às propostas feitas pela psicóloga. P4 relata essa dificuldade: “Talvez não dê o resultado que você espera. Então, percebo como um desafio diário entender que às vezes vai levar um tempo até algumas pessoas amadurecerem essa ideia.” O tempo de resistência pode reverberar negativamente no desenvolvimento infantil, inviabilizando ações preventivas.

Estudos sobre práticas baseadas em evidências demonstram que projetos adotados continuamente e de forma coletiva com as famílias, fortalecem a relação pais-profissionais e família-escola, o que repercute positivamente no desenvolvimento e nas habilidades das crianças (Angell et al., 2016; Loftus-Rattan et al., 2021; Marvin et al. 2020). A

responsabilidade compartilhada e a tomada de decisões envolvendo família, escola e demais profissionais são premissas do *Multi-Tiered System of Supports* - MTSS (Loftus-Rattan et al., 2021) e do *Teachers and Parents as Partners* - TAPP (Angell et al., 2016), dois programas norte-americanos que têm como objetivos a prevenção de dificuldades acadêmicas, socioemocionais e comportamentais e a promoção de trajetórias de desenvolvimento positivas para a criança. No MTSS são identificadas as dificuldades individuais e oferecidos diferentes níveis de suporte, de acordo com as necessidades de cada caso. No TAPP, os adultos são capacitados para observar os comportamentos infantis com base em marcos do desenvolvimento humano. A implementação do programa começa pela identificação das necessidades da criança, seguida por reuniões para a elaboração conjunta de estratégias para a solução de problemas e por avaliações periódicas (Angell et al., 2016).

### **1.3 Intervenções Voltadas para a Criança em seu Contexto**

Bronfenbrenner e Ceci (1994) propõem que a forma, o poder, o conteúdo e a direção dos processos proximais variam de acordo com as características da pessoa em desenvolvimento e do seu ambiente imediato (microsistema) e mais remoto (macrossistema, exosistema). Em consonância com esta proposição, constatou-se que as psicólogas participantes atuam junto aos diferentes microsistemas e mesossistemas do contexto escolar, também alcançando, de forma indireta, a criança. O foco consiste em acompanhar o desenvolvimento infantil, levando em consideração as especificidades da escola e da família, o que possibilita identificar recursos e desconexões entre os sistemas, os quais podem levar a sintomas e dificuldades infantis (Pintor, 2020). Conforme P1 é preciso “conhecer como foi o desenvolvimento dessa criança até a chegada na escola, pra que a gente saiba de todo esse histórico, pra conseguir acompanhar a criança e entender a família, qual é o contexto dela.”

Adicionalmente, a observação em sala de aula é uma prática que auxilia no entendimento dinâmico das demandas trazidas pelas educadoras e pelas famílias em relação às crianças. Projetos implementados em conjunto com a equipe educativa são maneiras de

trabalhar com o grupo de crianças. As propostas de cunho socioemocional e voltadas para as transições escolares foram citados pelas participantes:

Temos o projeto socioemocional com todas as turmas. As que eu não consigo entrar e colocar em prática, a professora coloca. Sempre combino com ela o que que vai ser feito. Faço uma assessoria, uma supervisão com a professora, mas sempre entro nas turmas pra observar as crianças. Até brinco com os pais que eu preciso saber de quem eu estou falando, quem é aquela criança (P5).

Assim como a entrada na EI é um momento importante para a vinculação criança-família-escola, a saída da EI também merece atenção, pois transições normativas ou não normativas no curso de vida podem desencadear interrupções nos processos proximais e nas jornadas de aprendizagem, sendo necessárias estratégias que garantam continuidade entre as duas etapas (Tudge et al., 2021; Wilder & Lillvit, 2018). Por vezes, é a observação participante da psicóloga que faz emergir conexões entre os níveis de ensino, a exemplo do que disse P2: “Por que que as crianças que tão saindo daqui não vão visitar a outra escola? Porque é do lado. E nunca ninguém tinha pensado nisso”.

## **2. Habilidades e Competências**

Com o papel de atuar na mediação das relações que compõem a cena escolar (CFP, 2019), são requeridas da psicóloga algumas competências pessoais e profissionais que facilitem a execução das atividades intrínsecas ao cargo. O conceito de competência abrange a combinação entre conhecimentos, habilidades e atitudes que repercutem no desempenho profissional e podem ser verificados por meio de comportamentos adequados para cada contexto e situação (Brandão et al., 2008). Santos et al. (2017) revisaram a literatura em busca de um mapeamento de competências de psicólogas escolares e constataram mais de 40 indicações. Para os pesquisadores, essa ampla variação pode indicar falta de clareza quanto às competências necessárias para a atuação nesse contexto, sendo a atuação interdisciplinar, a promoção de espaços de diálogo e a postura crítica as mais frequentemente mencionadas.

Para as participantes da presente pesquisa, presença, disponibilidade, abertura e flexibilidade seriam as principais habilidades da psicóloga, as quais viabilizariam uma escuta ativa e o estabelecimento de diálogo com a comunidade escolar. Tais habilidades, juntamente com os conhecimentos teóricos e técnicos, exercem um papel preponderante no desenvolvimento acadêmico, social e comportamental das crianças (Brofenbrenner, 2002; Smith et al., 2022). A seguir, serão discutidas as diferentes habilidades e competências e os conhecimentos teóricos/técnicos que emergiram das entrevistas.

### **2.1 Habilidades e Competências Pessoais**

A presença, enquanto postura de estar por inteiro na escola e nas interações do cotidiano foi recorrente nas falas das participantes, assim como a disponibilidade para o outro e para participar em diferentes situações. Andrada (2005) reforça que uma postura de não-saber, aliada à curiosidade que gera questionamentos sobre o que está normatizado, possibilita que a psicóloga esteja sensível a todos os segmentos do sistema educacional. Para P1 a postura assumida é, em si, uma forma de intervir, ao que ela nomeou como “transmissão pela experiência”:

Uma transmissão pela experiência, desejando que o modo como eu me coloco, como eu atuo, como eu estou me posicionando com as crianças e com as pessoas já seja uma orientação, sem que eu tenha que falar “olha o que eu estou fazendo aqui (P1).

Para P4, a presença e a disponibilidade possibilitam abertura para uma escuta ativa com a equipe escolar e para atuar junto às famílias: “Essa presença te possibilita uma outra habilidade que é ter abertura. Aparecem muitas famílias; cada uma tem o seu contexto. Abertura pra entender quais são os valores dessas famílias, pra não passar por cima disso”. P5 complementa: “Acho que o principal é uma escuta ativa, estar presente ali no momento com a pessoa – de corpo, de mente, tudo presente”. Essas falas remetem a uma das premissas da atuação da Psicologia no contexto escolar, que é o acolhimento à diversidade cultural da comunidade escolar (ABRAPEE, 2020; CFP, 2019). Para tanto, é necessário atentar às próprias competências socioemocionais, como a empatia e a consciência social,

fundamentais para o trabalho com crianças e famílias com origens e realidades diversas (Burns, 2011).

Frente a dinâmica da escola e sua diversidade, a flexibilidade também foi mencionada.

P6 pontuou:

A primeira coisa que tem que ter é flexibilidade porque o psicólogo que tá dentro da escola deve atuar de uma forma que lhe permita estar psicólogo de diversas maneiras, seja no corredor, na porta, no pátio, no chão com as crianças (P6).

Conforme Burns (2011), em seu papel de assumir um compromisso ético no fortalecimento da parceria família-escola e no acolhimento à comunidade escolar, a psicóloga deve partir do entendimento de que a dificuldade apresentada por um indivíduo provavelmente está vinculada a fatores contextuais ou ambientais relativos aos diferentes sistemas que o circundam (Werner et al., 2016). Nesse sentido, saber se comunicar e agir para que a comunicação ocorra de forma apropriada entre as pessoas é competência essencial do profissional de Psicologia em diferentes campos de atuação, incluindo a EI.

## **2.2 Conhecimento Teórico e Habilidades Técnicas**

Constatou-se no relato das participantes que, ao atuar na escola, a psicóloga busca uma variedade de fundamentações teóricas que orientam a compreensão dos fenômenos e outros que oferecem estratégias sobre como fazer. Aportes teóricos que respaldam o desenvolvimento infantil ao longo da primeira infância foram referidos pelas psicólogas, sendo que a teoria mais mencionada foi a Psicanálise, e Winnicott o teórico mais indicado, seguido por Bowlby. Ao estar apropriada das principais características do desenvolvimento emocional, cognitivo e/ou neurológico da primeira infância, a psicóloga contribui com a equipe pedagógica e com as famílias na criação de ambientes interacionais estimulantes (Pintor, 2020). Além disso, o olhar aguçado perante as aquisições esperadas lhes possibilita avaliar as crianças em sua singularidade, considerando o contexto no qual estão inseridas, para intervir de forma preventiva, seja através de ações a serem implementadas junto ao educador e/ou à família, seja por meio de encaminhamentos a profissionais especializados (ABRAPEE, 2020; CFP, 2019).

Apesar da relevância indiscutível de um consistente embasamento teórico, as participantes destacaram que o uso de uma linguagem acessível para com as famílias e equipes favorecia a conexão entre o que propunham e sua aplicação em casa e na escola: “A gente precisa trazer muito esse conteúdo científico lapidado para uma linguagem mais simples” (P6). Elas ainda mencionaram referências que forneciam estratégias sobre como atuar em diferentes situações, como a Comunicação Não-Violenta e a Disciplina Positiva: “Tenho usado muito a Disciplina Positiva, que tem ajudado porque é uma linguagem bem simples de trabalhar e tu consegue ter técnicas e uma reflexão sobre a postura que seria mais adequada para administrar a educação das crianças” (P6).

P2, P3 e P6 destacaram que sentiram falta de norteadores que lhes mostrassem quais conhecimentos teóricos e técnicos eram necessários para atuar como psicóloga na EI, o que gerava ansiedade frente a diferentes demandas com as quais se depararam. Por meio de supervisão, grupos de estudos e formações complementares, indicaram seguir em constante atualização sobre a literatura técnica, científica e legislação, tanto da Psicologia como da Educação.

Quando começaram a falar em ABA eu pensei que eu tinha que saber tudo, tudo, tudo. Fui fazer uma supervisão e a minha orientadora disse: ‘eu acredito que você não tem que saber tudo de tudo, tu tens que saber o que existe de material’. E eu me senti mais tranquila (P3).

Quando questionadas sobre a aplicabilidade das diretrizes de ABRAPEE (2020) e CFP (2019) em suas realidades profissionais, as participantes indicaram que buscavam implementá-las, mas que em alguns contextos havia maior abertura para tal. P1 referiu: “Eu me proponho a fazer isso. Em alguns espaços é mais possível que em outros, em alguns espaços têm mais oportunidade para entrar e fazer parte. Em outros isso já tá mais fechado.”

Apesar de a TBDH não ter sido apontada pelas participantes como fundamentação teórica para sua prática, destaca-se seu potencial para nortear a atuação do profissional da Psicologia e da Educação nas escolas, desde a acolhida inicial à criança e sua família. Compreendendo a dinâmica do microssistema familiar e a história pregressa, os profissionais

podem propiciar um ambiente sensível às dificuldades e recursos da criança em seu processo de socialização, de modo que seja estimulante à exploração e à constituição de vínculos (Bronfenbrenner, 2002; Tudge et al., 2017).

### **3. Contribuição para a Promoção do Desenvolvimento**

A análise das entrevistas e da literatura demonstra que em seu trabalho na EI, as psicólogas lançavam mão de uma atuação transversal à comunidade escolar e demais esferas públicas e privadas, mas sem perderem de vista a compreensão das demandas individuais e familiares (Souza et al., 2016). Alguns princípios que norteiam esse tipo de atuação envolvem: integração na comunidade escolar, cooperação com as famílias e com a equipe diretiva, pedagógica e multiprofissional na busca por solucionar problemas e fomentar a participação nas atividades e nos processos decisórios da instituição, com vistas à prevenção de problemáticas futuras (Carvalho, 2008). Destaca-se que a participação ativa das famílias no planejamento de ações e no cotidiano escolar é preponderante para que o impacto das intervenções seja duradouro (Bronfenbrenner, 1979).

#### **3.1 Prevenção de Agravos no Desenvolvimento Infantil**

Ao atuar na escola de EI, integrado aos demais profissionais da Educação e intervindo junto às famílias e à equipe escolar, a psicóloga contribui para a prevenção de problemas no desenvolvimento infantil (Lima et al., 2009; Ronchi et al., 2018), cujos benefícios poderão perdurar por anos na vida do indivíduo (Bronfenbrenner, 1986; Werner et al., 2016). Nessa direção, P5 relata: “Eu acho que a Psicologia traz um olhar mais saudável pra dentro da instituição. Então, pra mim o principal é acompanhar o desenvolvimento da criança e trabalhar na prevenção, antes que aconteça algo”.

De modo geral, as participantes concordaram que agir de forma preventiva consistia em intervir junto aos micro e mesossistemas. A instrumentalização das educadoras a respeito do desenvolvimento infantil é destacada por P4: “Pra elas entenderem também sobre o desenvolvimento, o que é esperado, o que seria um sinal de alerta dentro da fase que a criança tá vivenciando”. Já a aproximação com as famílias foi referida por P2: “A gente

percebia que os pais traziam os filhos mais tranquilos, né? Porque quando tu tem pais tranquilos, tu tem crianças mais tranquilas”.

### **3.2 Promoção do Desenvolvimento Infantil**

As psicólogas colaboram com os demais profissionais e com as famílias para que todos compreendam seu papel na promoção do desenvolvimento das crianças. Para as participantes, o estímulo ao diálogo sobre desenvolvimento infantil entre famílias, educadoras, gestão e rede multiprofissional possibilitava unir múltiplas perspectivas e planejar ações conjuntas em prol da criança. Nessa direção, de acordo com P6, faz-se importante fomentar a autonomia da comunidade escolar, que instrumentalizada com os conhecimentos que a Psicologia pode proporcionar a respeito do desenvolvimento infantil, das relações interpessoais e demais demandas encontradas na EI, passa a gerenciar os desafios do cotidiano e conduzir ações assertivas:

Eu sempre digo que a gente tem um conhecimento que é muito válido, mas na escola a gente tem o dever de levar o conhecimento da Psicologia pra que os professores se apropriem dele, pra ele ficar lá, né? Ficar lá e continuar florescendo lá, pra que a gente não saia e o conhecimento saía com a gente (P6).

Com base nas considerações das participantes deste estudo, foi possível constatar que uma das principais contribuições da Psicologia para a promoção do desenvolvimento infantil é a criação de estratégias colaborativas família-escola. Embora a relevância de tal relação esteja consolidada na literatura (Andrada, 2005; Brofenbrenner, 1979; Sheridan et al., 2022; Smith et al., 2022; Wilder & Lillvit, 2018), são poucos os estudos que apontam caminhos sobre como desenvolver intervenções efetivas, lacuna que foi apontada pelas participantes. P5 ilustra: “A técnica mesmo, a vivência, eu aprendi mais na prática, não nos livros. Por exemplo, sobre as fases do desenvolvimento tem bastante referência. Mas a técnica mesmo, foi mais no acerto e erro da prática, sabe?”

Em conclusão, este estudo avança nas discussões a respeito do papel da Psicologia na EI, fornecendo dados sobre os percursos profissionais, os desafios da prática e as habilidades e competências necessárias para atuar junto aos múltiplos sistemas que

compõem a escola. Cabe à psicóloga, desenvolver continuamente suas competências pessoais e profissionais, transversais ao manejo de interações que podem ser promotoras dos processos proximais (Bronfenbrenner & Morris, 2006), a fim de instrumentalizar a equipe escolar e as famílias para que construam espaços que possibilitem a exploração do potencial de cada criança em sua singularidade. Para que isso ocorra, a psicóloga pode atuar como uma ponte entre os sistemas, os sistemas e a criança e a teoria e a prática, sempre em consonância com as especificidades de cada contexto sociocultural.

### **Considerações finais**

Neste estudo, buscou-se identificar as práticas de psicólogas que atuam em instituições de EI, as habilidades e competências que lhe são requeridas, e como percebem sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira infância. Verificou-se que as principais contribuições deste trabalho ocorrem no âmbito dos microsistemas e entre os mesosistemas que compõem a vida escolar da criança, mas não se limitam a estes. Contribuições a nível macrossistêmico contemplam mudanças dentro e fora da escola, seja pelo incentivo a uma cultura de saúde mental desde o início da vida ou pela participação ativa em processos decisórios da escola e nas políticas públicas. A partir de tais premissas a psicóloga pode alcançar a finalidade ética de seu trabalho na EI, qual seja, atuar como um agente de mudanças para a garantia do direito ao desenvolvimento saudável para todas as crianças (ABRAPEE, 2020; CFP, 2019; Garbarino & Briggs, 2014).

Entretanto, observou-se que há lacunas na formação na área da Psicologia para atuar junto às instituições escolares (Pintor, 2020). Como forma de sanar tal desafio, as psicólogas entrevistadas indicaram que as orientações técnicas (ABRAPEE, 2020; CFP, 2019) forneciam sustentação para sua prática. De todo modo, a análise da literatura nacional e internacional mostra que modelos baseados em evidência ainda são incipientes no Brasil, o que reverbera em inseguranças experimentadas pelos profissionais, principalmente quando iniciam sua incursão na EI, o que sugere que futuros estudos nacionais devam avaliar a eficácia de programas e intervenções que têm sido implementados. Tal esforço científico poderá

embasar políticas públicas voltadas à prevenção de riscos e à promoção de múltiplas habilidades no desenvolvimento infantil, com efeitos a longo prazo e a nível individual e macrossistêmico.

Destaca-se que os procedimentos metodológicos adotados culminaram em uma limitação no número de participantes, advindos de uma mesma região do país. Assim, os resultados retratam as características da atuação das profissionais participantes, sendo necessário que novos estudos venham a expandir a amostra para contemplar o cenário da Psicologia na EI brasileira. Ainda, enfatiza-se que a TBDH foi adotada apenas na etapa de análise de dados, não fundamentando a concepção metodológica do estudo. Entretanto, acredita-se que a teoria enriqueceu a discussão por enfatizar a relevância da conexão entre os contextos imediatos da criança para os processos proximais, motores do desenvolvimento infantil (Tudge et al., 2021). Ademais, a classificação manual das categorias da análise de conteúdo pode se revelar como uma fragilidade, uma vez que está sujeita à subjetividade dos autores e revisores.

De todo modo, acredita-se que ao desenvolver as habilidades e competências pessoais e técnicas apresentadas neste estudo, a atuação da profissional de Psicologia possibilitará problematizar as demandas da EI e garantir a autonomia das famílias e equipes escolares na tomada de consciência e de decisão para a prevenção e a promoção do desenvolvimento infantil. Dessa forma, os resultados apresentados poderão ser úteis para a formação inicial e continuada das psicólogas que atuam na EI, além de possibilitarem o aprimoramento da prática. Quiçá também possam reforçar a necessária implementação da Lei 13.935 (2019), uma vez que é imperativa a escassez de psicólogas nas escolas e a precarização dos serviços pela habitual baixa carga horária contratada.

### Referências

Andrada, E. G. C. de (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 18(2), 196-199. <https://doi.org/10.1590/S0102->

[79722005000200007](#)

Angell, S. R., Bass, H. P., Meisinger, R. E., Marcus, M. J., & Sheridan, S.M. (2016).

Achieving academic success for your student through family-school partnerships: A TAPP research brief. *Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools*, 1-8. <https://cyfs.unl.edu/TAPP/research-briefs>

Ansari, A., & Gottfried, M. A. (2018). The benefits of center-based care and full-day kindergarten for school attendance in the early grades. *Child Youth Care Forum*, 47(5), 701–724. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9453-2>

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. (2020). *Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional*. <https://abrapee.wordpress.com/2020/12/22/nota-tecnica-sobre-atribuicoes-dao-psicologao-escolar-e-educacional/>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70 (Trabalho original publicado em 1977).

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>

Bossi, T. J., Schmidt, B., Bortolini, M., Silva, M. A., Bandeira, D. R., & Piccinini, C. A. (2017). Workshops sobre desenvolvimento na primeira infância com profissionais da educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 355-357. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02111098>

Bossi, T. J., Junges, A. P. P., & Piccinini, C. A. (2018). Fatores que interferem no processo de inclusão de bebês com deficiência física no berçário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 377-384. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011348>

Brandão, H. P., Zimmer, M. V., Pereira, C. G., Marques, F., Costa, H. V., Carbone, P. P., &

- Almada, V. F. (2008). Gestão de desempenho por competências: Integrando a gestão por competências, o balanced scorecard e a avaliação 360 graus. *Revista de Administração Pública*, 42(5), 875-898. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122008000500004>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.568>
- Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 6963–6970). Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. (2002). Preparing a world for the infant in the twenty-first century: The research challenge. In J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young, & T. B. Brazelton (Eds.), *The infant and family in the twenty-first century* (pp. 45–52). Routledge.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
- Burns, M. (2011). School psychology research: Combining ecological theory and prevention science. *School Psychology Review*, 40, 132-139. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087732>
- Carvalho, R. G. G. (2008). A dimensão relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 21(1), 119-124.

<https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000100015>

Chagas, J. C., & Pedroza, R. L. S (2013). Psicologia escolar e gestão democrática: Atuação em escolas públicas de Educação Infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 35-43. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100004>

Creswell, J.W. (2021) *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.

Conselho Federal de Psicologia (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. (2ª ed.) [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf)

Conselho Nacional de Saúde. (2016). *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais*. Ministério da Saúde. Diário Oficial da União. [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html)

Constituição da República (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Vozes.

Fontanella, B. J. B., Luchesi, B. M., Saidel, M. G. B, Ricas, J. Turato, E. R., & Melo, D, M. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: Proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(2), 388-394. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>

Garbarino, J., & Briggs, A. (2014). An approach to assessing 'accountability' in implementing the UN Convention on the Rights of the Child: Implications for school psychology. *School Psychology International*, 35(1), 29–35. <https://doi.org/10.1177/0143034313508874>

Howard, S. J., Vasseleu, E., Neilsen-Hewett, C., & Cliff, K. (2018). Evaluation of the Preschool Situational Self-Regulation Toolkit (PRERSIST). Program for supporting children's early self-regulation development: Study protocol for a cluster randomized controlled trial.

- Trials*, 19(1), 64. <https://doi.org/10.1186/s13063-018-2455-4>
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83–96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Artmed.
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 dezembro). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Lei nº. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 dezembro). *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Diário Oficial da União, 240(1), 7-12. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm)
- Lima, M. F. E. M. (2009). Estágio supervisionado em psicologia escolar: Desmistificando o modelo clínico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 638-647. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300016>
- Loftus-Rattan, S. M., Wrightington, M., Furey, J., & Case, J. (2021). Multi-tiered system of supports: An ecological approach to school psychology service delivery. *Teaching of Psychology*, 50(1), 1-9. <https://doi.org/10.1177/00986283211024262>
- Macarini, S. M., Martins, G. D. F., & Vieira, M. L. (2009). Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: Uma atuação da Psicologia. *Paidéia*, 19(43), 231-237. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000200011>
- Marvin, C. A., Moen, A. L., Knoche, L. L., & Sheridan, S. M. (2020). Getting ready strategies for promoting parent–professional relationships and parent–child interactions. *Young Exceptional Children*, 23(1), 3651. <https://doi.org/10.1177/1096250619829744>
- Mendes, R. M., & Miskulin, R. G. S. (2017). A análise de conteúdo como uma metodologia. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 1044–1066. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3988>
- Merçon-Vargas, E.A., Lima, R.F.F., Rosa, E.M. and Tudge, J. (2020). Processing proximal

- processes: What Bronfenbrenner meant, what he didn't mean, and what he should have meant. *Journal of Family Theory & Review*, 12, 321-334. <https://doi.org/10.1111/jftr.12373>
- Pintor, N., A., M. (2020). Educação infantil e neurociência: um olhar sobre as contradições das políticas públicas no Brasil. *Revista Cocar*, 14(29), 25-41, <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3344>
- Pizato, E. C. G., Marturano, E. M., Germaine V., & Fontaine, A. M. (2014). Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: Influência da educação infantil. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 27(1), 189-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18831132021>
- Prudêncio, L. E. V., Gesser, M., Oltramari, L. C., & Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: Relato de pesquisa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 143-152. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191814>
- Robson, C. (2002). Observational methods. In C. Robson, *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (pp. 309-345). Blackwell.
- Ronchi, J. P., Iglesias, A., & Avellar, L. Z. (2018). Interface entre educação e saúde: Revisão sobre o psicólogo na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3) 613-620. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018037352>
- Santos, D. C. O. dos., Menezes, A. B. de C., Borba, A., Ramos, C. C., & Costa, T. D. (2017). Mapeamento de competências do psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 225-234. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121109>
- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Boise, C., Witte, A., Koziol, N., Prokasky, A., Schumacher, R., & Kerby, H. (2022). Relationships as malleable factors for children 's social-behavioral skills from preschool to grade 1: A longitudinal analysis. *Early Education and Development*, 33(6), 958-978. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1936374>
- Simon, D. J., Cruise, T. K., Huber, B. J., Swerdlik, M. E., & Newman, D. S. (2014). Supervision in school psychology: The developmental/ecological/problem-solving model. *Psychology in the Schools*, 51(6), 636–646. <https://doi.org/10.1002/pits.21772>

- Smith, T. E., Holmes, S. R., Romero, M. E., & Sheridan, S. (2022). Evaluating the effects of family–school engagement interventions on parent–teacher relationships: A meta-analysis. *School Mental Health, 14*(6), 278–293. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-095109>
- Souza, M. P. R. de., Gomes, A. M. M., Checchia, A. K. A., Lara, J. S. de A., & Roman, M. D. (2016). Psicólogos em secretarias de educação paulistas: Concepções e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional, 20*(3), 601-610. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031058>
- Tudge, J. R. H., Merçon-Vargas, E. A., Liang, Y., & Payir, A. (2017). The importance of Urie Bronfenbrenner’s bioecological theory for early childhood educators and early childhood education. In L. Cohen & S. Stupiansky (Eds.), *Theories of early childhood education: Developmental, behaviorist, and critical* (pp. 45–57). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641560>
- Tudge, J. R. H., Navarro, J. L., Merçon-Vargas, E. A., & Payir, A. (2021). The promise and the practice of early childhood educare in the writings of Urie Bronfenbrenner. *Early Child Development and Care, 191*(7-8), 1079–1088. <https://doi:10.1080/03004430.2020.1844193>
- Werner, C. D., Linting, M., Vermeer, H. J., & Van IJzendoorn, M. H. (2016). Do intervention programs in child care promote the quality of caregiver-child interactions? A meta-analysis of randomized controlled trials. *Prevention science: The official journal of the Society for Prevention Research, 17*(2), 259–273. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0602-7>
- Wilder, J., & Lillvist, A. (2018) Learning journey: A conceptual framework for analyzing children’s learning in educational transitions. *European Early Childhood Education Research Journal, 26*(5), 688-700, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522736>
- Zendron, A. B. F., Kravchychyn, H., Fortkamp, E. H. T., & Vieira, M. L. (2013). Psicologia e educação infantil: Possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. *Barbaroi, 39*, 108-

128. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782013000200012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200012)

## CAPÍTULO IV

### Discussão Geral

A presente dissertação objetivou identificar as práticas de psicólogas que atuam em instituições de EI no Brasil e como avaliam sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira infância. Para tanto, considerou-se importante caracterizar o perfil sociodemográfico e laboral das profissionais, assim como, analisar o entendimento que possuíam sobre as habilidades e competências necessárias para uma atuação alinhada aos objetivos da Psicologia na EI.

Considerando que o foco na promoção do desenvolvimento psicossocial infantil é preconizado nas diretrizes nacionais que orientam o fazer das psicólogas na escola (ABRAPEE, 2020; CFP, 2019), e nos parâmetros da área da Educação (BNCC, 2018; Lei nº. 9394, 1996), observa-se que muitas das premissas indicadas são consoantes com a TBDH, que compreende que o desenvolvimento infantil resulta da interação da criança com os diferentes sistemas (micro-meso-macro-exo-crossistema) em que está inserida. Quando as pessoas que compõem os sistemas mais próximos da criança (família e escola) agem em sintonia e oferecem continuamente oportunidades interacionais com aumento progressivo de complexidade, novas aprendizagens são adquiridas e o desenvolvimento infantil é promovido (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Atuar para que essa sintonia aconteça e se mantenha foi apontado como um dos focos principais das práticas das participantes deste estudo.

O Estudo 1, contou com uma amostra de 53 participantes de diferentes regiões do país e traçou o perfil sociodemográfico e laboral das psicólogas que atuam na EI, cujos resultados assemelharam-se aos dados obtidos pelo CFP (2022). Os dados sociodemográficos apontaram que se trata de uma categoria composta majoritariamente por mulheres brancas na faixa etária dos 34 anos. Para atuar na EI, recebiam até três salários-mínimos e eram contratadas de formas diversas, com cargas horárias consideradas baixas em relação à quantidade de crianças matriculadas nas instituições em que trabalhavam.

Na percepção das participantes, as práticas consideradas mais relevantes envolviam o trabalho conjunto com equipe multiprofissional, o que é indicado nas observações realizadas em sala de aula e no pátio, que eram seguidas pela discussão de casos com as educadoras para planejar intervenções, e no trabalho para a garantia da inclusão escolar, que deveria ser delineado em conjunto com equipe multidisciplinar. Além disso, destacou-se a relevância da atuação para a promoção do diálogo entre o mesossistema família-escola.

Em ambos os estudos realizados, as psicólogas parecem concordar que por meio da criação de intersecções entre os diferentes sistemas que compõem a comunidade escolar e entre os sistemas e a criança, é possível contribuir para o engajamento de cada um desses atores em seu papel frente a promoção do desenvolvimento infantil. A partir do diálogo constante, família e escola são capazes de proporcionar, conforme sua realidade e de acordo com os recursos e demandas da criança e dos adultos, ambientes estáveis, onde haja continuidade e/ou complementariedade nos estímulos e formas de interação, importantes para o desenvolvimento das potencialidades infantis (Bronfenbrenner, 2002; Pintor, 2020; Tudge et al., 2017).

Assim como no Estudo 1, o Estudo 2 demonstrou que as psicólogas entendiam que seu público-alvo eram os diferentes microssistemas que compunham a escola e buscavam mediar a relação entre os mesossistemas, sendo realizadas em menor quantidade as intervenções voltadas diretamente às crianças. A análise qualitativa do conteúdo oriundo das entrevistas possibilitou que se obtivessem dados em profundidade sobre os objetivos da pesquisa, complementando, assim, as reflexões desencadeadas no Estudo 1.

Em síntese, as participantes do Estudo 2 consideravam que a prevenção de dificuldades no desenvolvimento das crianças se efetivava a partir de intervenções junto a microssistemas adultos, assim como de ações colaborativas entre famílias e educadoras, educadoras e crianças e entre os membros da equipe. Corroborando os resultados do Estudo 1, a observação em sala de aula foi destacada por ser considerada uma prática importante no entendimento dinâmico das demandas trazidas pelas educadoras e pelas famílias em relação às crianças. Como forma de potencializar o diálogo entre os microssistemas família

e escola, as psicólogas indicaram incentivar a participação das educadoras nos momentos de conversa individual. Como isso, buscavam gerar aproximação e condições para a manutenção do engajamento família-escola, posicionando-se como mediadoras entre suas percepções.

A importância da dedicação ao ingresso da criança na EI apareceu em ambos os estudos, sendo apontada como uma prática que deve ocorrer de maneira inter-relacionada com os demais atendimentos e conversas com pais/famílias. Esta parece ser a primeira intervenção das psicólogas visando ações preventivas no desenvolvimento infantil, pois ao compreender a dinâmica das interações familiares é possível prever dificuldades e recursos de cada criança no processo de adaptação e socialização. Ademais, a entrada na instituição é um momento oportuno para o fortalecimento do laço família-escola (Bossi et al., 2018; Peixoto et al., 2017).

A fim de atingir as diferentes esferas da comunidade escolar, a presença e a disponibilidade das psicólogas eram habilidades assumidas, juntamente com a flexibilidade para intervir nos diferentes espaços e acontecimentos do cotidiano. Estar presente em momentos de chegada e saída da escola ou incentivar as educadoras a aproveitar esses momentos para trocar ideias com os pais; assim como utilizar dos espaços físicos para intervenções visuais; e convidar a comunidade escolar para momentos recreativos, foram citados como formas de promover a aproximação família-escola. Com isso, as psicólogas percebiam maior fluidez na comunicação com os demais profissionais e com as famílias, favorecendo o diálogo.

Entretanto, as participantes de ambos os estudos sinalizaram que muitas das suas ações dependiam da abertura de cada instituição. Portanto, as práticas mais relevantes não eram, necessariamente, as mais frequentes. Por exemplo, elas realizavam muitas ações junto à equipe, especialmente a troca de ideias e planejamento de ações diante de situações observadas nos espaços escolares, denotando que o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento infantil consideravam o contexto sociorrelacional (Martinez, 2010). Todavia, constatou-se que como práticas subsequentes à observação, as profissionais do Estudo 1

faziam atendimentos e conversas com as famílias, além de encaminhamentos de crianças com dificuldades específicas a especialistas. Com isso, infere-se a existência de desencontros entre o entendimento de que se deve seguir uma perspectiva institucional e sistêmica sobre os fenômenos observados e a prática. Este dado mostra que segue se perpetuando uma inclinação a intervenções individualizadas e patologizantes, nas quais tal profissional ocupa lugar central no diálogo entre os sistemas e nas decisões em relação às crianças (Souza et al., 2016).

Outra lacuna constatada envolve o acompanhamento do processo inclusivo de crianças com necessidades educativas especiais, apontado como uma das prioridades da atuação. Sendo a intersectorialidade uma das premissas dessa política pública, uma prática importante da psicóloga seria a mediação entre os múltiplos serviços e profissionais envolvidos, o que parece ocupar lugar secundário no cotidiano da EI, conforme os resultados do Estudo 1 (Bossi et al., 2018).

A literatura indica que ações bem-sucedidas iniciam com o rastreio de demandas nos microsistemas e entre os mesosistemas, seguindo para mudanças a nível macrossistêmico dentro e fora da escola, seja pelo incentivo a uma cultura de saúde mental desde o início da vida, seja pela participação ativa da comunidade escolar, em políticas e processos decisórios (Loftus-Rattan et al., 2021; Macarini et al., 2009; Mezzalira et al., 2019; Shepley & Grisham-Brown, 2019; Smith et al., 2022). No entanto, verificou-se que as participantes desta dissertação somente conseguiam contribuir a nível macrossistêmico nas instituições que davam abertura para isso. Elas relataram se deparar com desafios e barreiras que, por vezes, dificultavam a atuação junto a alguns mesossistemas e no macrossistema, necessários para uma atuação abrangente e institucional (ABRAPEE, 2020; CFP, 2019).

Os principais desafios e barreiras relatados eram decorrentes de resistências a um trabalho institucional com ações voltadas a toda a comunidade, além de baixo investimento na formação continuada dos educadores e das próprias psicólogas. Soma-se a isso a desvalorização da categoria profissional, demonstrada pelas baixas cargas horárias contratadas e remunerações insuficientes para a manutenção de uma dedicação exclusiva à

EI. Ainda, foram constatadas incongruências entre a teoria e a prática, principalmente em relação a ações transversais aos diferentes microssistemas e ao macrosistema. Exemplos disso foram vistos no Estudo 1, com a ausência das psicólogas no planejamento do PPP e em reuniões intersetoriais para tratar de questões inclusivas.

Sabe-se que a busca por formação continuada é uma constante entre as psicólogas brasileiras (CFP, 2022), entretanto, algumas variáveis parecem influenciar as escolhas das profissionais do campo escolar. Foi relatada a falta de apoio institucional para a formação continuada por quase metade das participantes e a atuação em outras áreas além da Educação, sendo a clínica a área complementar mais comum (CFP, 2022). Destaca-se que, apesar disso, quase 80% das participantes do Estudo 1 e todas do Estudo 2 já haviam realizado investimentos na formação em nível de pós-graduação com grande variabilidade de áreas de especialização, sendo a PEE a mais frequente, o que pode demonstrar o desejo em aprofundar conhecimentos na área de atuação.

Outra variável que parece interferir nas escolhas das psicólogas é que as abordagens teóricas tradicionalmente estudadas para a compreensão da infância, como a Psicanálise e as teorias do desenvolvimento infantil, bem como a PEE, pareciam não ser facilmente aplicáveis no diálogo com a comunidade escolar. Sendo assim, as psicólogas buscavam se atualizar sobre a literatura técnica e científica e a legislação tanto da Psicologia como da Educação, procurando aportes que oferecessem estratégias práticas e linguagem acessível às famílias e à equipe escolar, tais como a Disciplina Positiva e a CNV. Concomitante a esse dado, identificou-se que a TCC foi a abordagem teórica mais utilizada para embasar a prática na EI, possivelmente, devido ao arcabouço de técnicas e estratégias comportamentais que dela advém e que podem ser utilizadas para instrumentalizar as educadoras e as famílias no manejo das demandas desenvolvimentais. Enquanto isso, a Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta a PEE, era utilizada por apenas 22.6% da amostra.

Destaca-se que, embora a TBDH não tenha sido apontada como fonte de embasamento teórico da prática das participantes, a teoria pode nortear a atuação do profissional da Psicologia na escola de forma alinhada às diretrizes técnicas da área

(ABRAPEE, 2020; CFP, 2019). A TBDH permite um entendimento sobre as variáveis presentes nos múltiplos sistemas que compõem a comunidade escolar e seus pressupostos podem guiar o planejamento de projetos e ações voltados à promoção do desenvolvimento infantil (Burns, 2011; Loftus-Rattan et al., 2021; Macarini et al., 2009; Shepley & Grisham-Brown, 2019; Smith et al., 2022).

Nesse sentido, propõe-se que estudos futuros busquem evidenciar a eficácia de projetos e programas orientados pela TBDH, a fim responder o anseio das psicólogas que atuam na EI por parâmetros práticos que sejam efetivos no propósito de engajar a escola e a família de forma contínua e autônoma. Além disso, sugere-se que a discussão sobre as contribuições da TBDH seja aprofundada junto aos conteúdos que já são abordados nos cursos de formação continuada de psicólogas que optam pela área escolar.

Frente ao exposto, acredita-se que os estudos apresentados tenham permitido que se obtivessem dados abrangentes sobre o perfil das psicólogas que trabalham na EI, ao mesmo tempo em que foi possível que se aprofundasse a compreensão sobre a sua prática. Com isso, constatou-se algumas convergências e divergências, a exemplo da dissonância entre as concepções das profissionais sobre as prioridades da atuação e o público-alvo das intervenções e sua prática cotidiana, que puderam ser mais bem compreendidas na etapa qualitativa. Todavia, um terceiro estudo oriundo destes resultados poderá utilizar a estratégia de triangulação concomitante, fornecendo ainda mais consistência na determinação de tais semelhanças, diferenças e combinações identificadas entre os dados quantitativos e qualitativos (Creswell & Clark, 2017). Para apoiar a organização dos dados poderá ser utilizado o software de Interface de R Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRaMuTeQ), que possibilita realizar análises lexicais, fornecendo uma visão geral dos principais resultados da pesquisa (Camargo & Justo, 2013).

Ainda no tocante às limitações, indica-se o número de participantes, advindos majoritariamente das regiões sul e nordeste, o que pode ter decorrido dos procedimentos adotados para a divulgação da pesquisa, como também das características laborais do campo de atuação, sendo comum as psicólogas serem vinculadas à Secretaria de Educação

ou a prefeituras e não especificamente a instituições de EI. Apesar disso, os resultados desta pesquisa podem refletir a realidade profissional das psicólogas que atuam na EI no Brasil, uma vez que se assemelham, em diferentes categorias, aos dados obtidos pelo CFP (2022) e pelas investigações realizadas anteriormente sobre a realidade da Psicologia na Educação Básica brasileira. Dessa forma, poderão contribuir com a produção de conhecimento sobre a Psicologia em sua intersecção com a Educação, em especial, no contexto da EI. Com isso, conjectura-se responder lacunas existentes na formação profissional para a prática e alicerçar iniciativas futuras a nível de pesquisa e de formação inicial e continuada, favorecendo o aprimoramento da atuação de profissionais da Psicologia na escola.

Em síntese, a presente dissertação elucidou sobre a realidade da Psicologia na EI brasileira, apresentando as principais práticas das psicólogas e as contribuições que a atuação neste campo tem oferecido ao desenvolvimento psicossocial infantil. Evidenciou-se que uma das maiores contribuições da Psicologia ao estar presente na escola, é instrumentalizar as equipes e as famílias a respeito do desenvolvimento infantil, complementando os conhecimentos pedagógicos sobre os percursos de aprendizagem de cada crianças, e os saberes familiares sobre a história de vida de cada uma delas (Alexandrino & Braz-Aquino, 2018). Também ficou evidente que a TBDH, teoria pouco explorada na trajetória das psicólogas brasileiras, pode apoiar respostas aos anseios das profissionais por parâmetros que sejam práticos e efetivos no propósito de engajar família e escola em uma dinâmica relacional que favoreça o desenvolvimento das crianças a longo prazo. Para unir essas múltiplas perspectivas no planejamento e manutenção de ações conjuntas em prol da criança, são requeridas habilidades e competências da psicóloga, que possam ser aplicados de forma flexível em cada realidade.

Uma psicóloga com flexibilidade para intervir nos diferentes espaços e acontecimentos do cotidiano, que se fundamente em conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil, além das diretrizes que norteiam a prática, e que saiba utilizar uma linguagem acessível para com as famílias e equipes, possivelmente conseguirá problematizar as demandas da EI e garantir a autonomia das famílias e equipes escolares na tomada de

consciência e de decisão para a prevenção e a promoção do desenvolvimento infantil. Com base nisso, ela poderá fazer frente aos desafios encontrados na realidade de cada escola, traçando estratégias para alcançar a finalidade ética de seu trabalho na EI, a saber: atuar como um agente de mudanças para a garantia do direito ao desenvolvimento saudável de todas as crianças, com efeitos a longo prazo e a nível individual e macrosistêmico (ABRAPEE, 2020; CFP, 2019; Garbarino & Briggs, 2014).

A partir do panorama histórico e atual revisado sobre a atuação da Psicologia na etapa da EI, reafirma-se a constatação de um campo de atuação que recebe pouca atenção acadêmica frente à importância da fase do desenvolvimento infantil com a qual trabalha, visto que é na primeira infância e, em especial nos três primeiros anos, que ocorrem algumas das aquisições mais relevantes para as etapas posteriores da vida. Espera-se, portanto, que as discussões aqui apresentadas possam reforçar a necessária implementação da Lei 13.935 (Lei nº 13.935, 2019). Destaca-se a relevância de se expandir a faixa etária abrangida por essa política pública, uma vez que se demonstrou a escassez de psicólogas na EI e a precarização dos serviços pelas condições de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Alexandrino, V. da C., & Braz Aquino, F. de S. (2018). Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil. *Revista Portuguesa De Educação, 31*(2), 85–99. <https://doi.org/10.21814/rpe.13756>
- Ansari, A., & Gottfried, M. A. (2018). The benefits of center-based care and full-day kindergarten for school attendance in the early grades. *Child Youth Care Forum, 47*(5), 701–724. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9453-2>
- Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. (2020). *Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional*. <https://abrapee.wordpress.com/2020/12/22/nota-tecnica-sobre-atribuicoes-dao-psicologao-escolar-e-educacional/>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Edições 70 (Trabalho original publicado em 1977)
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open, 1*(8), e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Bossi, T. J., Junges, A. P. P., & Piccinini, C. A. (2018). Fatores que interferem no processo de inclusão de bebês com deficiência física no berçário. *Psicologia Escolar e Educacional, 22*(2), 377-384. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011348>
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.

<https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.568>

Bronfenbrenner, U. (2002). Preparing a world for the infant in the twenty-first century: The research challenge. In J. Gomes-Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young, & T. B. Brazelton (Eds.), *The infant and family in the twenty-first century*, (pp. 45–52). Routledge.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.

Burns, M. (2011). School psychology research: Combining ecological theory and prevention science. *School Psychology Review*, 40(1), 132-139.

<https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087732>

Camargo, B. V., & Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: Um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-

518. <https://doi.org/10.9788/TP2013.2-16>

Candeira, B., Carvalho, L., & Negreiros, F. (2020). O psicólogo escolar em políticas públicas no Piauí: Mapeamento e demandas. *Interação em Psicologia*, 24(3), 258-267.

<http://dx.doi.org/10.5380/riep.v24i3.67544>

Cappella, E., Reinke, W. M., & Hoagwood, K. E. (2011) Advancing intervention research in school psychology: Finding the balance between process and outcome for social and behavioral interventions. *School Psychology Review*, 40(4), 455-464,

[10.1080/02796015.2011.12087524](https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087524)

Castro, T. G. de, Abs, D., & Sarriera, J. C. (2011). Análise de conteúdo em pesquisas de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(4), 814-825.

<https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000400011>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3<sup>rd</sup> ed.). SAGE Publications.

- Creswell, J.W. (2021) *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Conselho Federal de Psicologia. (2019) *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. (2ª ed.) [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA\\_web.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf)
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Quem faz a psicologia brasileira? Um olhar sobre o presente para construir o futuro: Formação e inserção no mundo do trabalho*. (1ª ed.). <https://site.cfp.org.br/censopsi-2022-cfp-divulga-os-resultados-da-maior-pesquisa-sobre-o-exercicio-profissional-da-psicologia-brasileira/>
- Garbarino, J., & Briggs, A. (2014). An approach to assessing 'accountability' in implementing the UN Convention on the Rights of the Child: Implications for school psychology. *School Psychology International*, 35(1), 29–35. <https://doi.org/10.1177/0143034313508874>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva-Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e educação no Brasil: Uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(especial), 131-141. <https://doi.org/10.1590/s0102-37722010000500012>
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 dezembro). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. (2016, 8 março). *Marco Legal da Primeira Infância*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm)
- Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 dezembro). *Dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica*. Diário Oficial da União, 240(1), 7-12. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm)
- Loftus-Rattan, S. M., Wrightington, M., Furey, J., & Case, J. (2021). Multi-tiered system of supports: An ecological approach to school psychology service delivery. *Teaching of Psychology*, 50(1), 77–85. <https://doi.org/10.1177/00986283211024262>

- Macarini, S. M., Martins, G. D. F., & Vieira, M. L. (2009). Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: Uma atuação da Psicologia. *Paidéia*, 19(43), 231-237. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000200011>
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? In Marinho-Araujo, C. M. (Org.), *Psicologia escolar: Pesquisa e intervenção* (pp.39-56). Em Aberto. <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2455/2193>
- Mezzalira, A. S. da C., Weber, M. A. L., Beckman, M. V. R., & Guzzo, R. S. L. (2019). O psicólogo escolar na educação infantil: Uma proposta de intervenção psicossocial. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 233-247. <https://dx.doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3051>
- Nascimento, B. A. B. do, & Giroto, C. R. M. (2016). Inclusão e educação infantil no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 608–613. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12320>
- Peretta, A. A. C. e S., Silva, S. M. C. da, Souza, C. S. de, Oliveira, J. O. de, Barbosa, F. M., Sousa, L. R. de, & Rezende, P. C. M (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>
- Pizato, E. C. G., Marturano, E. M., Germaine V., & Fontaine, A. M. (2014). Trajetórias de habilidades sociais e problemas de comportamento no ensino fundamental: Influência da educação infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(1), 189-197. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722014000100021>
- Santos, G., Silva, L., Pereira, J., Lima, Â., & Neto, F. (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>
- Sekkel, M. C. & Matos, L. P. (2014). Educação inclusiva: Formação de atitudes na educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 87-96. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100009>

- Shepley, C., & Grisham-Brown, J. (2019). Multi-tiered systems of support for preschool-aged children: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 296–308. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.01.004>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Romero, M. E., & Sheridan, S. M. (2022). Evaluating the effects of family–school engagement interventions on parent–teacher relationships: A meta-analysis. *School Mental Health, 14*(6), 278–293. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09510-9>
- Souza, M. P. R. de., Gomes, A. M. M., Checchia, A. K. A., Lara, J. S. de A., & Roman, M. D. (2016). Psicólogos em secretarias de educação paulistas: Concepções e práticas. *Psicologia Escolar e Educacional, 20*(3), 601-610. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031058>
- Peixoto, C., Barros, S., Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A.I., & Pessanha, M. (2017). Transição para a creche e bem-estar emocional dos bebês em Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*, 427-436. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311168>
- Pintor, N., A., M. (2020). Educação infantil e neurociência: Um olhar sobre as contradições das políticas públicas no Brasil. *Revista Cocar, 14*(29), 25-41, <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3344>
- Tudge, J. R. H., Merçon-Vargas, E. A., Liang, Y., & Payir, A. (2017). The importance of Urie Bronfenbrenner’s bioecological theory for early childhood educators and early childhood education. In L. Cohen & S. Stupiansky (Eds.), *Theories of early childhood education: Developmental, behaviorist, and critical* (pp. 45–57). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315641560>
- Tudge, J. R. H., Navarro, J. L., Merçon-Vargas, E. A., & Payir, A. (2021). The promise and the practice of early childhood educare in the writings of Urie Bronfenbrenner. *Early Child Development and Care, 191*(7-8), 1079–1088. <https://doi:10.1080/03004430.2020.1844193>

Zendron, A. B. F., Kravchychyn, H., Fortkamp, E. H. T., & Vieira, M. L. (2013). Psicologia e educação infantil: Possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. *Barbaroi*, 39, 108-128. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782013000200012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200012)

**ANEXO A****Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais**

1. Qual a sua idade?
2. Com qual gênero você se identifica?
  - Masculino
  - Feminino
  - Não-Binário
  - Outro
  - Prefiro não declarar
3. Qual a cor de sua pele?
  - branca
  - negra
  - parda
  - amarela/oriental
  - Prefiro não declarar
4. Qual é o nível mais alto de formação que você concluiu?
  - graduação
  - especialização/MBA
  - mestrado
  - doutorado
  - pós-doutorado
5. Qual é a sua formação a nível de graduação?
  - Psicóloga(o)
  - Não prosseguir
6. Há quanto tempo você é psicóloga(o)?
  - entre 1 e 3 anos
  - entre 3 e 5 anos
  - entre 5 e 10 anos
  - mais do que 10 anos
7. Qual a área da sua especialidade, caso você seja especialista?
  - Psicologia Escolar e Educacional
  - Especialidade com ênfase em Educação Infantil
  - outra área da Psicologia ou da Educação, qual? \_\_\_\_\_
8. O seu vínculo com a escola é como:
  - Psicóloga(o)
  - Outro (especifique)

9. Qual é o tipo de vínculo empregatício que você tem no trabalho em instituições de Educação Infantil?

- concursado
- celetista
- contrato temporário
- consultor externo/prestador de serviços
- outro. Qual? \_\_\_\_\_

10. Além da área da Educação, você atua em outras áreas?

- não atuo em outras áreas
- atuo em outra área dentro da Psicologia
- atuo em outra área que não é vinculada à Psicologia

11. Em qual região do país você atua?

- norte
- nordeste
- centro-oeste
- sudeste
- sul

12. Qual é o porte da cidade em que você atua?

- menos que 5 mil habitantes
- entre 5 e 20 mil habitantes
- entre 20 e 50 mil habitantes
- entre 50 e 100 mil habitantes
- mais que 100 mil habitantes

13. Em quantas instituições de Educação você atua?

- 1
- 2
- entre 3 e 5
- mais do que 5

14. Qual é a renda média que resulta do seu trabalho na área da Educação Infantil?

- Menos de um salário mínimo (R\$ 1.212,00 ou menos)
- Entre 1 e 2 salários mínimos (de R\$ 1.212,01 a R\$ 2.424,00)
- Entre 2 e 3 salários mínimos (de R\$ 2.424,01 a R\$ 3.636,00)
- Entre 3 e 5 salários mínimos (de R\$ 3.636,01 a R\$ 6.060,00)
- Acima de 5 salários mínimos (acima de R\$ 6.060,01)

15. Em qual/quais tipo(s) de instituição você atua? Marque quantas alternativas forem necessárias.

- pública
- privada
- associação de pais
- ONG
- comunitária
- outra. Qual? \_\_\_\_\_

16. A/s rede/s de ensino da(s) instituição(s) em que você atua são de qual segmento?

- público
- privado
- comunitário
- filantrópico

17. Qual é ou quais são os níveis de ensino das instituições em que atua?

- Educação Infantil
- Educação Básica (incluindo Pré-escola)
- Outro (especifique)

18. Há quanto tempo você é psicóloga/o?

- entre 1 e 3 anos
- entre 3 e 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- mais do que 10 anos

19. Há quanto tempo você atua em escolas de Educação Infantil?

- entre 1 e 3 anos
- entre 3 e 5 anos
- entre 5 e 10 anos
- mais do que 10 anos

20. Qual é a sua carga-horária semanal nas instituições de Educação Infantil em que atua?

- Entre 4 e 8 horas
- Entre 9 e 12 horas
- Entre 13 e 20 horas
- Entre 20 e 40 horas
- 40 horas ou mais

21. Qual é o seu local de trabalho?

- a própria escola
- setor situado junto a uma repartição pública, empresa privada ou entidade do terceiro setor, realizando visitas à(às) instituições periodicamente
- setor situado junto a uma repartição pública, empresa privada ou entidade do terceiro setor, recebendo o público da escola neste local

22. Como são as instalações de trabalho (caso o seu local de trabalho seja a própria escola)?

- você tem um espaço reservado para realizar atendimentos
- não há um espaço determinado para você realizar seu trabalho
- há um espaço determinado, mas somente para realização de reuniões e planejamento de intervenções.

**ANEXO B****Questionário sobre a Atuação Profissional**

1. Qual é a quantidade média de crianças atendidas na(s) instituição(ões) em que atua?  
 Até 100  
 Entre 101 e 200 crianças  
 Entre 200 e 500 crianças  
 Entre 500 e 1000 crianças  
 Mais do que 1000 crianças
  
2. Você atua em uma equipe multiprofissional?  
 sim  
 não. Avance 2 perguntas.
  
3. Há outros psicólogos na sua equipe?  
 não  
 sim. Quantos:
  
4. Há profissionais de outras especialidades, além de professores, na sua equipe?  
Caso haja, marque qual é ou quais são suas especialidades.  
 não há profissionais de outras áreas.  
 Serviço Social  
 Fonoaudiologia  
 Psicopedagogia  
 Enfermagem  
 Educação Física  
 Nutrição  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_
  
5. Você realiza supervisão com foco na sua prática na área escolar?  
 Sim  
 Não  
 Realizei somente em períodos de formação (graduação, pós-graduação)
  
6. Você participa regularmente de cursos de formação continuada na área de Psicologia ou Educação?  
 sim  
 não
  
7. O seu local de trabalho incentiva e fornece condições para a sua qualificação profissional em cursos de formação continuada?  
 sim  
 não

8. Qual é o público-alvo principal das suas intervenções? Você pode marcar mais do que uma opção.

- as crianças
- os professores
- a equipe diretiva
- professores, equipe diretiva e funcionários
- as famílias
- toda a comunidade escolar

9. Durante a primeira infância, o desenvolvimento infantil é caracterizado por mudanças importantes em diferentes áreas (psicomotora, comportamental, linguagem, emocional, neuropsicológica).

Em que etapa(s) do desenvolvimento infantil você verifica que o seu trabalho pode contribuir de forma mais significativa?

- Entre 4 e 12 meses de idade
- Entre 12 e 24 meses de idade
- Entre os 2 e os 3 anos de idade
- Entre os 3 e os 4 anos de idade
- Entre os 4 e os 5 anos de idade
- Entre os 5 e os 6 anos de idade
- Não observo diferenças significativas da contribuição do meu trabalho para as diferentes faixas etárias.

10. As frases abaixo se referem a atividades que um psicólogo pode realizar quando atua em escolas de EI.

Para cada frase abaixo, marque à direita, a resposta que melhor se aproxima a sua prática. Você pode marcar 1, 2, 3, 4 ou 5 dependendo da **frequência** com a qual você realiza cada atividade (quanto maior o número, mais frequente é essa prática).

	1	2	3	4	5
Avaliação psicológica ou psicodiagnóstico					
Atendimentos e conversas com pais					
Atendimento a professores e funcionários					
Atendimento a crianças individualmente					
Atendimento a crianças em pequenos grupos de acordo com as demandas identificadas					
Observações em sala de aula e no pátio e discutir casos com professores para planejar intervenções					
Participação no processo de inclusão de crianças com necessidade especiais					
Participação no processo de adaptação dos bebês e crianças na chegada à escola					
Participação no planejamento e execução de ações voltadas à diversidade cultural do país e da comunidade escolar					
Formação de professores					
Dinâmicas de grupo com a equipe					
Reunião de pais					
Encaminhamentos para profissionais especializados					
Visitas domiciliares					

Auxílio no planejamento e implementação do projeto político-pedagógico					
Participação em reuniões com a rede de Serviços de proteção à criança e ao adolescente do Município					
Outro (especifique)					

11. As frases abaixo se referem a objetivos da prática do psicólogo na Educação Infantil. Para cada opção abaixo, marque à direita, a resposta que melhor se aproxima aos objetivos e finalidades da sua prática.

Você pode marcar 1, 2, 3, 4 ou 5 dependendo dos **objetivos** da sua prática (quanto maior o número, mais você se identifica com esse objetivo/finalidade).

	1	2	3	4	5
Mediar relações entre crianças; educadores-crianças; gestão-equipe; equipe-equipe; escola-família; escola-comunidade					
Promover prevenção em saúde mental infantil por meio de intervenções individualizadas com crianças e suas famílias					
Promover prevenção em saúde mental infantil por meio de ações coletivas, sem perder de vista as singularidades					
Contribuir com o desenvolvimento infantil por meio de ações multiprofissionais					
Responder, na medida do possível, às necessidades individuais em sintonia com as demandas coletivas e sociais da comunidade escolar					
Incentivar o envolvimento da família nas ações propostas pela escola					
Estimular a parceria família-escola e a participação das famílias no planejamento de ações escolares					
Propor estratégias ou reflexões para a garantia da gestão democrática da instituição					
Intervir para a garantia da inclusão, sobretudo das crianças com necessidades educacionais especiais					
Propor estratégias ou reflexões para o respeito e valorização da diversidade cultural da comunidade escolar					

As perguntas 12, 13, 14, 15 e 16 são compostas por frases descrevendo atividades que podem ser desenvolvidas por psicólogos nas escolas de Educação Infantil.

Para cada frase, marque à direita, a resposta que melhor descreve a **relevância** da atividade, na sua opinião e de acordo com a sua experiência.

Você pode marcar 1, 2, 3, 4 ou 5 dependendo da sua opinião sobre a relevância da atividade (quanto maior o número, maior é a relevância da atividade).

## 12. Comunidade escolar e políticas públicas

	1	2	3	4	5
Participar de reuniões com a rede de Educação e de Serviços de proteção à criança e ao adolescente do Município					
Propor ações para a valorização da diversidade cultural do público atendido pela instituição e da comunidade onde ela se insere					
Desenvolver, junto com equipe multidisciplinar, estratégias para garantir a efetiva inclusão de crianças com necessidades especiais.					

Desenvolver atividades e intervenções com crianças com necessidades especiais					
---	--	--	--	--	--

## 13. Crianças

	1	2	3	4	5
A. Atender crianças em pequenos grupos de acordo com as demandas identificadas					
B. Auxiliar no processo de transição dos pré-escolares para o ingresso no Ensino Fundamental					
C. Participar do processo de adaptação dos bebês e crianças quando do seu ingresso na instituição					
D. Realizar atendimento individual de crianças					
E. Realizar avaliação psicológica ou psicodiagnóstico					
F. Realizar encaminhamentos para profissionais especializados					
G. Realizar observações em sala de aula e no pátio e discutir casos com professores para planejar intervenções multiprofissionais					

## 14. Gestão e equipe escolar

	1	2	3	4	5
A. Auxiliar no planejamento e implementação do projeto político-pedagógico da instituição					
B. Auxiliar a equipe diretiva nos processos de gestão de equipe e planejamento					
C. Auxiliar a equipe diretiva na relação com as famílias					
D. Incentivar a gestão democrática da instituição					
E. Realizar atendimento a professores e funcionários com demandas individuais					
F. Realizar dinâmicas de grupo com a equipe para a melhoria do relacionamento interpessoal					
G. Promover a integração de novos funcionários					
H. Realizar recrutamento e seleção de funcionários					

## 15. Professores

	1	2	3	4	5
A. Contribuir com o trabalho dos professores diante de demandas individuais e/ou grupais das crianças					
B. Desenvolver atividades de formação de professores com temáticas pertinentes ao desenvolvimento infantil em cada faixa etária.					
C. Realizar atendimentos individuais dos professores para cuidar de sua saúde mental					
D. Auxiliar os professores na relação com os pais					
E. Auxiliar os professores frente à sexualidade infantil					

## 16. Relação família-escola

	1	2	3	4	5
A. Atuar no fortalecimento da relação família-escola, mediando relações e articulando projetos ou atividades de engajamento mútuo					

B. Entrevistar pais/responsáveis no ingresso do bebê/criança na instituição a fim de realizar anamnese					
C. Participar de reunião periódica de pais/responsáveis com temáticas a respeito do desenvolvimento infantil em cada faixa etária					
D. Propor ações para o envolvimento da família nas atividades do currículo escolar					
E. Realizar atendimento e conversas com pais					
F. Realizar visitas domiciliares às crianças atendidas pela instituição e suas famílias					

17. Você encontra barreiras para desenvolver seu trabalho de acordo com os objetivos e finalidades que considera pertinentes à atuação do psicólogo no contexto da educação infantil?

Em caso afirmativo, marque as opções que mais dificultam sua atuação.

- ( ) Não encontro barreiras
- ( ) Demandas trazidas pela comunidade escolar que não condizem com o papel do psicólogo na escola, na sua opinião
- ( ) O grande número de crianças em relação à quantidade de psicólogo e/ou carga horária disponível
- ( ) Falta de estrutura física no local
- ( ) A falta de conhecimentos específicos para a atuação nesse contexto
- ( ) Resistência da gestão escolar e sua equipe diante das propostas do psicólogo
- ( ) Outro (especifique)

18. Que abordagem teórica você adota em sua prática? Marque quantas alternativas forem necessárias.

- ( ) Abordagem cognitivo-comportamental
- ( ) Abordagem gestáltica
- ( ) Abordagem histórico-cultural
- ( ) Abordagem humanista
- ( ) Abordagem psicanalítica
- ( ) Abordagem sistêmica
- ( ) outra. Qual? \_\_\_\_\_

19. Quão importantes você considera os próximos referenciais teóricos para sua prática na Educação Infantil?

Para cada opção abaixo, marque à direita, a resposta que melhor descreve a importância da referencial teórico, na sua opinião e de acordo com a sua experiência.

Você pode marcar 1, 2, 3, 4 ou 5 dependendo do seu entendimento sobre a **importância de cada referencial** (quanto maior o número, mais importante é essa teoria).

	1	2	3	4	5
Bowlby e outros autores que abordam a teoria do apego					
Brofenbrenner e outros autores que abordam a teoria bioecológica do desenvolvimento humano					
Winnicott e outros autores que abordam o desenvolvimento emocional da criança, sob o olhar da psicanálise					
Patto e outros autores que abordam a psicologia escolar e educacional no Brasil					

Piaget e outros autores que abordam marcos do desenvolvimento cognitivo da criança					
Pikler e outros autores da área da Educação que abordam os processos de aprendizagem de bebês e crianças pequenas					
Rosenberg e outros autores da comunicação não-violenta					
Seligman e outros autores da psicologia positiva					
Goleman e outros autores que abordam a inteligência emocional e o desenvolvimento socioemocional					
Autores que abordam a inclusão escolar					

### Referências

- Alexandrino, V. da C., & Braz Aquino, F. de S. (2018). Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: Um estudo em creches de uma cidade da Paraíba – Brasil. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(2), 85–99. <https://doi.org/10.21814/rpe.13756>
- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>
- Bossi, T. J., Junges, A. P. P., & Piccinini, C. A. (2018). Fatores que interferem no processo de inclusão de bebês com deficiência física no berçário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 377-384. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011348>
- Ciaffone, A. C. R., & Gesser, M. (2014). Integração saúde e educação: Contribuições da psicologia para a formação de educadores de uma creche em sexualidade infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão* 34(3), 774-787. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000392013>
- Cunha, B. B. B., & Betini, G. (2003). Psicologia e educação no contexto das secretarias municipais: Algumas contribuições para novas práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(3), 42-49. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000300007>
- Dereu, M., Raymaekers, R., Warreyn, P., Schietecatte, I., Meirsschaut, M., & Roeyers, H. (2012). Can child care workers contribute to the early detection of autism spectrum disorders? A comparison between screening instruments with childcare workers versus parents as informants. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(5), 781–796. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1307-9>
- Fonseca, A. D., Colares, A. A., & Costa, S. A. da. (2019). Educação infantil: História, formação e desafios. *Educação & Formação*, 4(12), 82–103. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.1270>
- Hyland, L., Ní Mháille, G., Lodge, A., & McGilloway, S. (2014). Conduct problems in young,

- school-going children in Ireland: Prevalence and teacher response. *School Psychology International*, 35(5), 516–529. <https://doi.org/10.1177/0143034313515984>
- Hur, E. H., Jeon, L., & Buettner, C. (2016). Preschool teachers' child-centered beliefs: direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. *Child & Youth Care Forum*, 45(3), 451-465. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9338-6>
- Jeon, L., Hur, E., & Buettner, C. K. (2016). Child-care chaos and teachers' responsiveness: The indirect associations through teachers' emotion regulation and coping. *Journal of School Psychology*, 59, 83–96. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.006>
- Kuhnen, A., Raymundo, L. dos S., Guimarães, A. M. F., & Santos, G. F. dos. (2011). A linguagem do espaço físico na educação infantil. *Barbaroi*, 35, 109-127. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782011000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782011000200008&lng=pt&tlng=pt)
- Larose, M. P., Ouellet-Morin, I., Vergunst, F., Vitaro, F., Girard, A., E Tremblay, R., Brendgen, M., & Côté, S. M. (2020). Examining the impact of a social skills training program on preschoolers' social behaviors: A cluster-randomized controlled trial in childcare centers. *BMC Psychology*, 8(39), 1-12 <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00408-2>
- Larsen, K. Aasland, A., & Diseth, T. H. (2018). Identification of symptoms of autism spectrum disorders in the second year of life at day-care centres by day-care staff: Step one in the development of a short observation list. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2267–2277. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3489-x>
- Lee, A. A., Kim, H. J., Faulkner, M., Gerstenblatt, P., & Travis, D. (2019). Work engagement among child-care providers: An application of the job demands–resources model. *Child & Youth Care Forum*. 48(1), 77–91 [10.1007/s10566-018-9473-y](https://doi.org/10.1007/s10566-018-9473-y)
- Lima, M. F. E. M. (2009). Estágio supervisionado em psicologia escolar: Desmistificando o modelo clínico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 638-647. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000300016>
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A closer look at teacher–child relationships and classroom emotional context in preschool. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>
- Nascimento, R. & Carneiro, C. (2020). Mal-estar docente na escolarização: Reflexões a partir do relatório escolar. *Interação em Psicologia*, 24(2) 189-199. <https://doi.org/10.5380/psi.v24i2.69029>
- Nascimento, B. A. B. do, & Giroto, C. R. M. (2016). Inclusão e educação infantil no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 608–613. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12320>
- Peixoto, C., Barros, S., Coelho, V., Cadima, J., Pinto, A.I., & Pessanha, M. (2017).

- Transição para a creche e bem-estar emocional dos bebês em Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21, 427-436. <https://doi.org/10.1590/2175-35392017021311168>
- Prudêncio, L. E. V., Gesser, M., Oltramari, L. C., & Cord, D. (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: Relato de pesquisa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 143-152. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191814>
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Preschool-age problem behavior and teacher-child conflict in school: Direct and moderation effects by preschool organization. *Child Development*, 86(3), 955–964. <https://doi.org/10.1111/cdev.12350>
- Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., Major, S. O., Patras, J., Azevedo, A. F., Homem, T. C., Pimentel, M., Baptista, E., Klest, S., & Vale, V. (2018). Promoting mental health in disadvantaged preschoolers: A cluster randomized controlled trial of teacher training effects. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 3909–3921. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1208-z>
- Sekkel, M. C. & Matos, L. P. (2014). Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(1), 87-96. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572014000100009>
- Yamamoto, K., Santos, A. A. Leite, G., C. Pasqualini, M. G., & Souza, M. P. R. (2013). Como atuam psicólogos na educação pública paulista? Um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 794-807. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000400003>
- Vieira V., Hansen, J., & Vieira, M. L. (2009). Psicologia escolar na educação infantil: Atuação e prevenção em saúde mental. *Barbarói*, 31, 72-92, <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/1007>
- Wlodarczyk, O., Pawils, S., Metzner, F., Kriston, L., Wendt, C., Klasen, F., Ravens-Sieberer, U., & BELLA Study Group. (2016). Mental health problems among preschoolers in Germany: Results of the BELLA preschool study. *Child Psychiatry and Human Development*, 47(4), 529–538. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0586-3>
- Zhang, D., Kriebler-Tomantschger, I., Poustka, L., Roeyers, H., Sigafos, J., Bölte, S., Marschik, P. B., & Einspieler, C. (2019). Identifying atypical development: A role of day-care workers? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(9), 3685–3694. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04056-3>
- Zendron, A. B. F., Kravchychyn, H., Fortkamp, E. H. T., & Vieira, M. L. (2013). Psicologia e educação infantil: Possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. *Barbaroi*, 39, 108-128. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-65782013000200012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782013000200012)

## ANEXO C

**Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa do  
Instituto de Psicologia da UFRGS**

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL -



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Atuação de psicólogos/as na Educação Infantil e sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na infância

**Pesquisador:** ANGELA HELENA MARIN

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 56960022.4.0000.5334

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia - UFRGS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.342.262

**Apresentação do Projeto:**

A etapa da Educação Infantil (EI) abrange a creche e a pré-escola, cujo público-alvo são bebês e crianças desde os quatro meses até os seis anos de idade (Lei nº. 9394, 1996). Em consonância com a Constituição Federal (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), que reconhece o direito de toda a criança ser atendida em creches e pré-escolas e estabelece o pleno desenvolvimento da pessoa como um dos objetivos da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9394, 1996) indica a EI como a primeira etapa da educação básica com a finalidade de promover “[...] o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Embora a EI faça parte da educação básica desde a implementação da LDB (Lei nº. 9394, 1996), ela ainda é uma etapa pouco investigada no cenário brasileiro em comparação aos demais níveis de ensino (Nascimento & Giroto, 2016). Isso pode indicar uma lacuna importante, uma vez que diferentes estudos sinalizam que a experiência em ambientes estimulantes e protetivos de educação e cuidado se associam à promoção da saúde física e emocional para toda a vida do indivíduo, no sucesso acadêmico e profissional, na qualidade das relações interpessoais e na superação de barreiras socioeconômicas (Ansari & Gottfried, 2018; Blewitt et al., 2018; Pizato et al., 2014; Sekkel & Matos, 2014).

Na área da psicologia, a atuação profissional

em contextos educativos/escolares, incluindo a EI, objetiva promover ações que estimulem o

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116

**Bairro:** Santa Cecília

**CEP:** 90.035-003

**UF:** RS

**Município:** PORTO ALEGRE

**Telefone:** (51)3308-5698

**Fax:** (51)3308-5698

**E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.342.262

desenvolvimento psicossocial das crianças e tem a função de estar conectada com as diferentes esferas que compõem tais contextos: os alunos; os educadores; as equipes; os gestores; as famílias; a comunidade; e as políticas públicas, considerando suas especificidades com vistas a mediar as relações ali estabelecidas (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2019; Lima, 2009; Souza, 2008; Souza et al., 2016; Yamamoto et al., 2013). Em conformidade, destaca-se a Lei 13.935 (Lei nº. 13.935, 2019), que regulamenta a prestação de serviços de psicologia e assistência social nas redes públicas de educação básica. Estabelece-se, em seu artigo primeiro, que os psicólogos/as devem integrar a equipe multidisciplinar e desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem com a participação da comunidade escolar, além de atuar na mediação das relações sociais e institucionais e na construção do projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino, a fim de atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação. Contudo, apesar de reconhecida importância, são escassos os trabalhos sobre a atuação da psicologia na EI, o que reforça dissonâncias entre a teoria e a prática (Zendron et al., 2013).

**Objetivo da Pesquisa:**

Identificar as práticas e o referencial teórico de psicólogos/as que atuam em instituições de EI no Brasil e como avaliam sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira e segunda infância.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Considera-se que a participação nesta pesquisa representa risco mínimo aos participantes, podendo haver algum desconforto diante da necessidade de responder perguntas sobre a atividade laboral, frente a que será disponibilizado um acolhimento por parte de um psicólogo/a da equipe de pesquisa, além de cansaço ocasionado pelo preenchimento dos instrumentos. Também pode haver riscos relativos à pesquisa on-line, tais como as limitações das políticas de privacidade nos meios digitais utilizados, acarretando restrições da pesquisadora para garantia da privacidade e da confidencialidade (Lei nº 13.709, 2018).

Benefícios:

Não há benefícios diretos para o participante do estudo, ainda que a participação oportunize o compartilhamento de aspectos relevantes da prática psicológica no contexto escolar, contribuindo

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116  
**Bairro:** Santa Cecília **CEP:** 90.035-003  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL -



Continuação do Parecer: 5.342.262

com o avanço do conhecimento sobre essa área de atuação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um estudo observacional realizados por meio de questionários que pretendem identificar o perfil sociodemográfico e laboral dos psicólogos entrevistados, bem como identificar como estes psicólogos avaliam a contribuição de sua atuação para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira e segunda infância, bem como seu entendimento sobre os objetivos e as implicações de sua atuação; além de reconhecer a contribuição de diferentes referenciais teóricos para a sua prática. O estudo será feito a partir de amostra não-probabilística de conveniência, composta por psicólogos/as com vínculo atual em instituição de EI de qualquer rede de ensino, com experiência mínima de um ano na área da psicologia escolar. Os participantes responderão a um formulário autoaplicável, individual e anônimo que será disponibilizado por um período predeterminado a ser definido na plataforma on-line Google Forms. Na primeira página, constarão informações sobre o estudo, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que

será disponibilizado para download por meio de um link. A primeira etapa da pesquisa será composta por dois questionários de múltipla escolha com tempo de preenchimento de 15 minutos, correspondendo aos instrumentos quantitativos, a saber: “Questionário de Dados Sociodemográficos e Laborais” com 19 itens e “Questionário sobre a Atuação Profissional”, composto por 22 perguntas elaboradas de acordo com as indicações da literatura sobre o fazer do psicólogo/a no contexto escolar, com ênfase às especificidades apontadas para a atuação na EI. Na última pergunta do formulário, o participante será convidado a participar da segunda etapa da pesquisa, que consiste em uma Entrevista Semiestruturada de cunho qualitativo, com 10 tópicos que abarcarão as percepções dos participantes sobre sua prática profissional na EI, a qual será realizada por meio de videoconferência, com duração média de 30 minutos, em data e horário a ser combinados com a pesquisadora. Em caso de aceite, o participante será solicitado a enviar uma forma de contato (e-mail ou

telefone). A fim de testar a adequação dos instrumentos para que se atinja aos objetivos do estudo, eles serão avaliados previamente por meio de um estudo piloto com cerca de 5% da amostra pretendida (Creswell, 2021; Shaughnessy et al., 2012). Para acessar os participantes será solicitada a colaboração dos Conselhos Federal e Regionais de Psicologia para que enviem o convite à participação na pesquisa aos psicólogos/as

registrados e a divulguem em suas redes de comunicação. Além disso, buscar-se-á realizar ampla divulgação do estudo nas mídias digitais de grupos de pesquisa do país.

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116  
**Bairro:** Santa Cecília **CEP:** 90.035-003  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL -**



Continuação do Parecer: 5.342.262

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória como a autorização da instituição de origem e o termo de consentimento livre e esclarecido contendo terminologia acessível aos participantes do estudo, adaptado às normas éticas e cultura locais, com riscos e benefícios, objetivos do estudo, possibilidade de retirada do consentimento em qualquer tempo, tempo de guarda das informações coletadas, garantia de anonimato; dados para contato com pesquisadores e CEP estão presentes, assim como dados detalhados do projeto, dos pesquisadores e direito à solicitação de indenização pelo participante em caso de danos por meios judiciais e/ou extrajudiciais (conforme a legislação brasileira (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras).

**Recomendações:**

Recomendamos que atenção especial seja dada a obtenção do consentimento para participação no estudo, sobretudo em linguagem apropriada à escolaridade e condições socioeconômicas desta população. No caso de obtenção de consentimento online, recomendamos que o pesquisador oriente os participantes do estudo a guardar cópia de todos os dados informados ao estudo, bem como do termo de consentimento livre e esclarecido.

**RECOMENDAÇÃO DURANTE PANDEMIA COVID-19**

Recomendamos verificar a pertinência e necessidade de adaptação da metodologia proposta pelo estudo em relação à pandemia da COVID-19.

Recomendamos que inclua no TCLE o local de guarda das informações do estudo, seja um computador de referência, seja uma sala ou laboratório.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Os documentos apresentados nessa versão do projeto indicam que este contempla os requisitos éticos indicados na resolução para pesquisa com seres humanos.

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e finais da pesquisa, por meio de plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório”, para que sejam devidamente apreciados no CEP, conforme norma operacional CNS 001/13.

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116  
**Bairro:** Santa Cecília **CEP:** 90.035-003  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO RIO GRANDE DO SUL -**



Continuação do Parecer: 5.342.262

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1899660.pdf	17/03/2022 12:08:23		Aceito
Outros	Ata_defesa_projeto.pdf	17/03/2022 12:06:49	SAMANTA CRISTINA WESSEL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	07/03/2022 19:40:02	SAMANTA CRISTINA WESSEL	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto1.pdf	02/03/2022 21:48:24	SAMANTA CRISTINA WESSEL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/02/2022 18:32:54	SAMANTA CRISTINA WESSEL	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 10 de Abril de 2022

---

**Assinado por:  
Jerusa Fumagalli de Salles  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Ramiro Barcelos, 2600 Sala 116  
**Bairro:** Santa Cecília **CEP:** 90.035-003  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

## ANEXO D

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Estudo Quantitativo

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada “Atuação de Este é um convite para você participar da pesquisa “Atuação de psicólogos/as na Educação Infantil e sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na infância”, cujo objetivo é identificar as práticas e o referencial teórico de psicólogos/as que atuam em instituições de Educação Infantil no Brasil e como avaliam sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira e na segunda infância.

Caso decida participar, você deverá completar o questionário da pesquisa, que será preenchido em formulário online. Este questionário envolve informações sobre você e sobre a sua atividade de trabalho. O tempo médio previsto para o preenchimento do formulário é de, em média, 18 minutos.

Esta pesquisa possui risco mínimo relativo a um eventual desconforto propiciado por alguma questão e/ou pelo tempo previsto para responder ao questionário. Em caso de algum problema que você possa ter relacionado à pesquisa, haverá um acolhimento inicial e será feito o devido encaminhamento para a rede pública de saúde, caso necessário. Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Se porventura ocorrerem danos decorrentes da sua participação neste estudo, você poderá ser indenizado, respeitando os direitos previstos nos termos da Lei. É importante lembrar que, pelo fato de a pesquisa ser realizada na modalidade online, é possível que existam falhas técnicas como, por exemplo, problemas de sistema, indisponibilidade de páginas, perda de informações e necessidade de reinserção de dados. Como benefício da sua participação no estudo, os psicólogos/as poderão compartilhar aspectos relevantes de sua prática, assim como refletir de forma crítica sobre seu fazer profissional e contribuir com o avanço do conhecimento sobre sua área de atuação.

A pesquisadora responsável é a professora Angela Helena Marin, do curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Durante todo o período você poderá elucidar suas dúvidas e obter informações sobre o andamento do estudo e/ou seus resultados enviando um e-mail para [ahmarin@hotmail.com](mailto:ahmarin@hotmail.com). Você também poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia pelo telefone (51) 3308-5698 ou e-mail: [cep-psico@ufrgs.br](mailto:cep-psico@ufrgs.br)

Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. O material será guardado pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de cinco anos. Após esse período serão destruídos.

Você deve salvar, fazer um print ou imprimir uma via deste documento.

Ao clicar na opção “Aceito participar da pesquisa” você atesta sua concordância em fazer parte deste estudo, declarando que compreendeu seus objetivos, bem como a forma como ela será realizada além dos riscos e benefícios envolvidos.

- Aceito participar da pesquisa.
- Não aceito participar da pesquisa.

## ANEXO E

### Roteiro para Entrevista Semiestruturada

Nesta entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio e vídeo, as questões norteadoras versam sobre a contribuição da atuação do psicólogo no contexto das instituições de Educação Infantil para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira infância. Também serão abordadas questões a respeito dos objetivos e das implicações de sua atuação neste contexto específico e sobre a contribuição de diferentes referenciais teóricos para a sua prática. Você é livre para responder ou não as perguntas, assim como, trazer exemplos, reflexões e aprendizagens oriundas da sua prática na Educação Infantil.

1. Quais são as principais contribuições que a psicologia no contexto da Educação Infantil pode oferecer para a promoção do desenvolvimento psicossocial das crianças?
2. Quais habilidades pessoais e profissionais são importantes que o psicólogo que atua na Educação Infantil desenvolva para atender às finalidades do seu papel nesse contexto? Essas habilidades podem envolver habilidades sociais e competências profissionais diversas. Cite aquelas que você considera mais relevantes de acordo com a sua experiência.
3. Qual ou quais perspectivas teóricas você considera relevantes para a compreensão dos fenômenos observados no contexto da Educação Infantil? Por quê? Cite fenômenos específicos em que tal(is) perspectiva(s) auxiliam sua prática.
4. Houve momentos em sua vida profissional que você sentiu falta de maior consistência teórica ou técnica para embasar sua prática? A que se deve, se houver, essa dissonância entre teoria e prática?
5. Dentre os desafios e as aprendizagens adquiridos ao longo de sua trajetória profissional na Educação Infantil, quais você considera mais relevantes?
6. Quais repercussões você observa a partir do trabalho que desenvolve no(s) local(is) em que atua?
7. Quais ações ou intervenções fazem parte de sua prática junto aos educadores visando a promoção do desenvolvimento infantil?
8. Quais ações ou intervenções usualmente fazem parte de sua prática junto às famílias?
9. Como o psicólogo pode atuar na mediação das relações entre as diferentes esferas que a compõem o contexto escolar (crianças, educadores, equipes, gestores, famílias, comunidade e políticas públicas)?
10. Você verifica barreiras ou desafios para executar seu trabalho de acordo com aquilo que considera condizente com o papel do psicólogo na Educação Infantil? Quais seriam?
11. Nos últimos anos, documentos técnicos com diretrizes para a ação do psicólogo nos contextos escolares brasileiros vêm sendo elaborados por entidades de regulamentação do setor. O Conselho Federal de Psicologia divulgou em 2019 as “Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica”, enquanto a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional emitiu em 2020 uma “Nota Técnica sobre Atribuições da(o) Psicóloga(o) Escolar e Educacional”. Entre as atribuições profissionais destacadas nos dois documentos, encontram-se: participar da elaboração de projetos pedagógicos e de políticas públicas para a

educação; buscar a garantia da inclusão universal; realizar avaliação psicológica, considerando o contexto educativo; contribuir para a formação continuada dos educadores; entre outros, pautando-se nos conhecimentos técnico-científicos da Psicologia e da Educação, nos ciclos do desenvolvimento humano, além da história das lutas por mudanças na lógica da escolarização até as atuais conquistas na legislação. Em sua opinião, estas diretrizes condizem com sua realidade de trabalho? Por quê?

12. Você gostaria de fazer mais alguma contribuição ou deixar uma mensagem final?

Por fim, responda brevemente algumas perguntas para contextualização de sua entrevista.

Pergunta	Resposta
1. Qual a sua idade?	<input type="checkbox"/> menos de 25 anos <input type="checkbox"/> entre 25 e 29 anos <input type="checkbox"/> entre 30 e 39 anos <input type="checkbox"/> entre 40 e 49 anos <input type="checkbox"/> 50 anos ou mais
2. Qual é o nível mais alto de formação que você concluiu?	<input type="checkbox"/> graduação <input type="checkbox"/> especialização/MBA <input type="checkbox"/> mestrado <input type="checkbox"/> doutorado <input type="checkbox"/> pós-doutorado
3. Qual a área da sua especialidade, caso você seja especialista?	<input type="checkbox"/> Psicologia Escolar e Educacional <input type="checkbox"/> Especialidade em Educação Infantil <input type="checkbox"/> outra área da Psicologia, qual? Infancia e Família <input type="checkbox"/> área da Educação, qual? Psicopedagogia
4. Qual(is) cargo(s) você ocupa atualmente? Marque quantas alternativas forem necessárias	<input type="checkbox"/> concursado <input type="checkbox"/> celetista <input type="checkbox"/> contrato temporário <input type="checkbox"/> consultor externo/prestador de serviços/autônomo <input type="checkbox"/> outro. Qual? _____
5. A/s rede/s de ensino da(s) instituição(s) em que você atua são de qual segmento?	<input type="checkbox"/> público <input type="checkbox"/> privado <input type="checkbox"/> comunitário/filantrópico/associação/ONG
6. Há quanto tempo você atua na área da Psicologia escolar/educacional?	<input type="checkbox"/> entre 1 e 3 anos <input type="checkbox"/> entre 3 e 5 anos <input type="checkbox"/> entre 5 e 10 anos <input type="checkbox"/> mais do que 10 anos

## ANEXO F

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Estudo Qualitativo

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada “Atuação de psicólogos/as na Educação Infantil e sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na infância”, cujo objetivo é identificar as práticas e o referencial teórico de psicólogos/as que atuam em instituições de Educação Infantil no Brasil e como avaliam sua contribuição para a promoção do desenvolvimento psicossocial na primeira e na segunda infância.

Caso você decida participar, você deverá participar de uma entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio e vídeo e realizada em formato online. Esta entrevista envolve informações sobre você e sobre a sua atividade de trabalho. O tempo médio previsto para a entrevista é de, em média, 40 minutos. Também poderá responder, caso desejar, a um questionário em formulário online com duração de cerca de 15 minutos.

Esta pesquisa possui risco mínimo relativo a um eventual desconforto propiciado por alguma questão e/ou pelo tempo previsto para responder ao questionário. Em caso de algum problema que você possa ter relacionado à pesquisa, haverá um acolhimento inicial e será feito o devido encaminhamento para a rede pública de saúde, caso necessário. Você pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo, bem como não responder as perguntas que lhe causem constrangimento de qualquer natureza. Se porventura ocorrer eventuais danos decorrentes da sua participação neste estudo, você poderá ser indenizado, respeitando os direitos previstos nos termos da Lei. É importante lembrar que, pelo fato de a pesquisa ser realizada na modalidade online, é possível que existam falhas técnicas como, por exemplo, problemas de sistema, indisponibilidade de páginas, perda de informações e necessidade de reinserção de dados. Como benefício da sua participação no estudo, os psicólogos/as terão a oportunidade de compartilhar aspectos relevantes de sua prática, assim como refletir de forma crítica sobre seu fazer profissional e contribuir com o avanço do conhecimento sobre sua área de atuação.

A pesquisadora responsável é a professora Angela Helena Marin, do curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Durante todo o período você poderá elucidar suas dúvidas e obter informações sobre o andamento deste estudo e/ou seus resultados enviando um e-mail para [ahmarin@hotmail.com](mailto:ahmarin@hotmail.com). Você também poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia pelo telefone (51)3308-5698 ou e-mail: [cep-psico@ufrgs.br](mailto:cep-psico@ufrgs.br)

Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhuma informação que possa lhe identificar. O material será guardado pela pesquisadora responsável em local seguro e por um período de cinco anos. Após esse período serão destruídos.

Você deve salvar, fazer um print ou imprimir uma via deste documento.

- ( ) Aceito participar da pesquisa.
- ( ) Não aceito participar da pesquisa.