Psicologia Escolar e Educacional

ARTIGO

DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539-2026-276857

Localizador - e276857

CONTRIBUIÇÃO DA ATUAÇÃO DE PSICÓLOGAS PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Samanta Cristina Wessel[1]; **Angela Helena Marin**[1]

RESUMO

A Educação Infantil (EI) tem como finalidade a promoção do desenvolvimento integral infantil, a partir do suporte de distintas áreas. Nesse sentido, buscou-se identificar as práticas de psicólogas que atuam na EI, assim como as habilidades e competências que lhe são requeridas e como percebem sua contribuição para a promoção do desenvolvimento na primeira infância. Trata-se de um estudo qualitativo, cuja amostra foi composta por seis psicólogas vinculadas a diferentes redes de ensino, as quais responderam a uma entrevista semiestruturada. A análise de conteúdo revelou que elas 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 a diferentes microssistemas e mesossistemas para a promoção dos processos proximais infantis.

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

Contribution of psychologists' work to promote development in early childhood education

ABSTRACT

Early Childhood Education (ECE) aims to promote comprehensive child development through the support of various areas. To this end, we sought to identify the psychologists' practices working in ECE, as well as the skills and competencies required of them, and how they perceive their contribution to promote early childhood development. This is a qualitative study, the sample consisted of six psychologists affiliated with different educational systems, who answered a semi-structured interview. Content analysis revealed that they worked collaboratively with staff and families, requiring skills and competencies such as active listening and the ability to promote dialogue, as well as theoretical knowledge of child development and mastery of the guidelines that guide practice. In light of the Bioecological Model of Human Development, we discuss the role of psychology within different microsystems and mesosystems in promoting children's proximal processes.

Keywords: psychologist performance; school psychology; childhood development

Contribuciones de la actuación de psicólogas para promoción del desarrollo en el educación infantil

RESUMEN

La Educación Infantil (EI) tiene como finalidad la promoción del desarrollo integral infantil, a partir del suporte de distintas áreas. En ese sentido, Se buscó identificar las prácticas de psicólogas que actúan en la EI, así como las habilidades y competencias que le son requeridas, y como perciben su contribución para la promoción del desarrollo en la primera infancia. Se trata de un estudio cualitativo, cuya muestra se compuso por seis psicólogas vinculadas a diferentes redes de enseñanza, las cuales contestaron a una entrevista semiestructurada. El análisis de contenido apuntó que ellas actuaban en colaboración con el equipo y las familias, siendo requeridas habilidades y competencias, tales como la escucha activa y la capacidad de promover diálogo, además de conocimientos teóricos sobre el desarrollo infantil y dominio sobre las directrices que nortean la práctica. A la luz de la Teoría Biotecnológica del Desarrollo Humano discute-si el papel de la Psicología junto a diferentes microsistemas y mesosistemas para la promoción de los procesos proximales infantiles.

Palabras clave: actuación del psicólogo; psicología escolar; desarrollo infantil

[1] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil; samantawessel@hotmail.com; angela.marin@ufrgs.br

CC BY

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) 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 cinco anos e onzes meses de idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9394/96) 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 (Brasil, 1996). Adicionalmente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) destaca como direitos básicos de aprendizagem o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar-se e o conhecer-se, enfatizando a importância da interação com os pares e adultos de referência e da articulação entre os saberes da criança e as experiências do contexto escolar.

Conforme as diretrizes do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019) e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE, 2020), a atuação da Psicologia em contextos educativos/escolares, incluindo a EI, objetiva auxiliar na promoção do pleno desenvolvimento das crianças, em especial no aspecto psicossocial. Sendo assim, o profissional deve estar conectado com as diferentes esferas da escola: os alunos, os educadores, os gestores, as famílias, a comunidade e as políticas públicas, com vistas a mediar relações sociais e institucionais, além de integrar a equipe multidisciplinar e desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e colaborar na construção de projetos políticos-pedagógicos (Brasil, 2019; CFP, 2019; Souza, Gomes, Checchia, Lara, & Roman, 2016).

Diferentes estudos relatam que ambientes estimulantes e protetivos de educação e cuidado na infância se associam à promoção da saúde física e emocional para toda a vida, sucesso acadêmico e profissional, qualidade das relações interpessoais e superação de barreiras socioeconômicas (Blewitt et al., 2018). No entanto, apesar da reconhecida importância do tema, os trabalhos sobre a contribuição da Psicologia para o desenvolvimento infantil na EI são escassos, o que reforça dissonâncias entre a teoria e a prática. Dentre as publicações brasileiras, 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 enfatizam as expectativas de educadores e psicólogas quanto a presença da psicologia na escola (Prudêncio, Gesser, Oltramari, & Cord, 2015). Na literatura internacional, há uma variedade de temáticas sobre o desenvolvimento infantil em que o contexto de pesquisa são as creches e as pré-escolas. Dentre elas, destacam-se a aprendizagem socioemocional, a relação professor-criança, os transtornos do desenvolvimento e a saúde mental infantil, assim como a saúde ocupacional dos professores, além dos benefícios dessa etapa educacional para os estágios seguintes de escolarização.

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, Wrightington, Furey, & Case, 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, Cruise, Huber, Swerdlik, & Newman, 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 Psicologia na mediação das relações existentes na EI, com vistas a encorajar e fortalecer interações estimulantes e significativas para a criança (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge, Merçon-Vargas, Liang, & Payir, 2017). Constata-se, assim, o alinhamento da teoria com o previsto na legislação e nas diretrizes técnicas da área da Psicologia Escolar e Educacional (PEE), as quais apontam a responsabilidade social na busca pela melhoria das condições de vida, de trabalho e das relações entre os envolvidos no processo educativo (ABRAPEE, 2020; Brasil, 1996; CFP, 2019).

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 infantil na primeira infância. A partir da TBDH será discutido o papel dos diferentes microssistemas que compõem o contexto escolar no desenvolvimento infantil.

MÉTODO

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, de abordagem qualitativa, que teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia, Serviço Social e Saúde e Comunicação Humana da Universidade Federal do Rio Grande do Sul atendendo às recomendações do Conselho Nacional da Saúde (CNS, 2016). Participaram seis psicólogas que atuavam há pelo menos um ano em instituições de EI públicas e privadas de diferentes municípios do Rio Grande do Sul, oriundas de amostra intencional e por indicação definida pela saturação teórica (Creswell, 2021).

Por meio de contato telefônico, a pesquisa era apresentada e um ***link*** contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido era enviado. O aceite era realizado por meio de uma pergunta com resposta “sim” e “não”. Somente deram seguimento à etapa da entrevista aquelas psicólogas que escolheram a opção sim. Na sequência, procedia-se ao agendamento da entrevista semiestruturada, que contava com 12 tópicos que versavam sobre os objetivos e as implicações da atuação das participantes,

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.

Para avaliação, adotou-se a análise de conteúdo qualitativa com categorias definidas ***a posteriori*** (Bardin, 1977/2016). Iniciou-se com a pré-análise das entrevistas por meio da leitura flutuante das falas. Isso possibilitou a organização inicial do material que foi examinado tão exaustivamente quanto possível, a fim de que se pudesse encontrar os elementos mais representativos e homogêneos, pertinentes aos objetivos do estudo. Com base nisso, procedeu-se à exploração do material, sistematizando-o em unidades temáticas de registro. A seguir, os temas foram reagrupados em unidades de contexto, considerando os elementos recorrentes.

Com base nos 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), foram estabelecidas três categorias e sete subcategorias de análise, apresentadas na Tabela 1. 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 pela soma do total de concordâncias 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 desenvol-vimento psicossocial na infância	3.1 Prevenção de agravos no desenvolvimento infantil
	3.2 Promoção do desenvolvimento infantil

Fonte: dados da pesquisa

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As psicólogas entrevistadas tinham de 25 a 49 anos. Cinco delas 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 consta na Tabela 2.

As principais contribuições relatadas pelas participantes estão relacionadas às práticas em diferentes contextos dos quais a criança faz parte (família, escola, comunidade), e à mediação das relações estabelecidas neles, em especial, entre educadoras e familiares; educadoras e crianças, e membros da equipe. Para viabilizar tais ações, 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 complementava o embasamento da prática, exigindo atualização constante. Esses achados serão discutidos detalhadamente por meio das categorias e subcategorias de análise (Tabela 1) e à luz da TBDH.

1. Atuação

A prática da Psicologia na EI costuma ser marcada pelo diálogo com toda a equipe da instituição e por uma relação próxima com as crianças e suas famílias, tendo-se em consideração as características culturais e socioeconômicas da comunidade escolar e as políticas de Educação vigentes (ABRAPEE, 2020; Prudêncio et al., 2015; Souza et al., 2016). Dessa forma, a atuação abrange os quatro níveis contextuais propostos pelo modelo PPCT - Processo-Pessoa-Contexto-Tempo (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Tudge et al., 2017), sendo eles: o ambiente onde o indivíduo está diretamente inserido e onde as interações mais significativas acontecem (microssistema); a interação entre dois ou mais ambientes, na qual o desenvolvimento ocorre (mesossistema); os contextos em que não se está diretamente envolvido, mas cujos acontecimentos reverberam no cotidiano ou curso de vida (exossistema), e o contexto cultural e socioeconômico da sociedade (macrossistema). Nesta pesquisa, verificaram-se especialmente as intervenções com os microssistemas família, escola, rede multiprofissional e a mediação entre as relações neles estabelecidas (mesossistema).

As entrevistadas relataram que se deparavam com diferentes pedidos, pressões e limites organizacionais ou temporais, contando com pequenas cargas horárias semanais, a exemplo do afirmado por P1, P4 e P5. Em alguns contextos, havia maior resistência ao seu trabalho, principalmente quando buscavam atuar de forma transversal com todos os envolvidos na cena escolar. Essa realidade corrobora os estudos de Prudêncio et al. (2015) e Souza et al. (2016) sobre expectativas de

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

Fonte: dados da pesquisa

algumas equipes por atuações voltadas às crianças com queixa escolar.

1.1 Intervenções com os diferentes microssistemas dos quais a criança faz parte

As intervenções indicadas visavam à promoção do desenvolvimento infantil e ocorriam especialmente junto aos microssistemas escola e família. Destacam-se as múltiplas práticas desempenhadas no contexto escolar, as quais foram resumidas por P6, que se dedica desde a graduação ao estudo e aprimoramento de sua atuação na escola, estando diariamente na instituição:

> Eu faço sempre acompanhamento com a direção. Ela traz as demandas. Faço anamnese com as famílias e a adaptação das crianças, vejo 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. Estou sempre ali em sala. Então, qualquer demanda que apareça, mas mesmo que não haja demanda, eu estou sempre circulando pra ver como eles estão (P6).

Além disso, as reuniões da equipe e a formação continuada foram mencionadas como oportunidades de diálogo, troca de saberes e fortalecimento do grupo. 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, sendo agentes de mudanças para favorecer o desenvolvimento infantil. P5 relata sua experiência:

> Faço conversas e reuniões quinzenais ou mensais com a equipe, dependendo do contexto. Isso facilita a comunicação, conseguimos falar o que está acontecendo, o que precisa melhorar, ou sobre projetos para colocar em prática. Quando não acontece, eu percebo que o grupo fica mais ansioso, mais agitado (P5).

No tocante à escuta das educadoras, destacou-se o acolhimento de suas demandas e o auxílio no planejamento de ações com crianças ou turmas especificas: "Poder fazer uma escuta das professoras, da angústia que têm em relação àquela criança ou turma que está difícil, e trazer algumas intervenções bem específicas. Acho que esse suporte é importante" (P2). Essa prática é relevante, uma vez que as interações que ocorrem no microssistema da sala de aula, tais como: alimentação, atividades face-a-face, brincadeiras em grupo ou solitárias, leitura e resolução de problemas são capazes de promover os processos proximais, viabilizados pelo engajamento em interações recíprocas e bidirecionais da criança com seus cuidadores e/ou objetos e símbolos cujo contato seja estável e duradouro (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner, 2001). Sendo assim, evidencia-se que projetos focados em aprimorar as habilidades interativas do educador geram resultados satisfatórios para o desenvolvimento infantil (Sheridan et al., 2022; Werner, Linting, Vermeer, & Van Ijzendoorn, 2016).

Sabe-se que o desenvolvimento das crianças é potencializado quando as famílias estão envolvidas em seus esforços escolares (Brofenbrenner, 2002; Sheridan et al., 2022; Smith, Holmes, Romero, & Sheridan, 2022). A atuação das participantes junto ao microssistema família ocorre desde o primeiro contato com a instituição, momento oportuno para conhecer a história da criança e sua família e explicar a dinâmica escolar, o que reverbera em maior segurança dos pais e no fortalecimento do vínculo família-escola. Já, por meio de reuniões e rodas de conversa se oferece um espaço de identificação mútua e vínculo com a comunidade escolar. Conforme P3, que também é diretora da instituição, 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 recebê-las, para que às vezes numa conversinha de portão eu consiga sinalizar algumas questões com a família. Acredito que é um bate papo frequente. É pescar as informações no contexto das famílias antes que aconteça o problema (P3).

Considerando que os processos proximais são acionados pelo envolvimento em atividades nas quais o adulto vai adaptando os recursos disponíveis e ampliando as potencialidades da criança ao longo do tempo, quando os pais são encorajados a observar sua criança e se sentem competentes para responder apropriadamente as suas demandas, ela será capaz de fazer coisas progressivamente mais complexas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner, 2002). Conforme Marvin, Moen, Knoche e Sheridan (2020), o primeiro passo para instrumentalizar as famílias seria incentivar as interações entre pais e filhos, afirmando as competências de cada membro e do grupo como um todo.

1.2 Mediação das Relações

O que ocorre no mesossistema é preditor para bons resultados no desenvolvimento infantil, uma vez que esse nível contextual é altamente responsivo à qualidade dos relacionamentos estabelecidos entre os microssistemas que circundam criança (Sheridan et al., 2022). De acordo com Smith et al. (2022), a maioria das intervenções mesossistêmicas transcorre entre família-educador, o que ficou evidenciado pelas participantes. No entanto, essas interações aconteciam com diferentes abordagens e eram planejadas conforme a abertura da instituição. P6 afirmou: "Eu faço os atendimentos com o professor junto pra fortalecer esse vínculo da família. Aí também a comunicação acaba ficando melhor" (P6). Já P1, que trabalha em cinco instituições por cerca de um turno por semana, relatou que costuma fazer intervenções visuais com cartazes e fotos no ambiente para aproximar as famílias da escola: "É raro os professores conversarem com os pais. Acho que seria uma coisa bem potente e importante que a Psicologia poderia ajudar a mediar" (P1).

A falta de programas contínuos e reconhecidos pela comunidade escolar pode dificultar a aderência das famílias e dos educadores às propostas feitas pelas psicólogas. 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 colaborativa com todas as famílias repercute positivamente no desenvolvimento e nas habilidades das crianças (Loftus-Rattan et al., 2021; Marvin et al. 2020). Exemplo disso é o ***Multi-Tiered System of Supports*** - MTSS (Loftus-Rattan et al., 2021) um programa estadunidense que, objetivando a prevenção de dificuldades e a promoção do desenvolvimento infantil, oferece capacitação a cuidadores, atentando-se às necessidades de cada criança.

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 (microssistema) e mais remoto (macrossistema, exosistema). Em consonância, constatou-se que as participantes atuavam junto aos diferentes microssistemas e mesossistemas dos quais as crianças faziam parte, visando acompanhar seu desenvolvimento, o que possibilitava identificar recursos e desconexões entre os sistemas que poderiam 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 conseguir acompanhar a criança e entender a família, qual é o contexto dela".

Adicionalmente, a observação em sala de aula auxiliava no entendimento dinâmico das demandas trazidas por educadoras e famílias em relação às crianças. Já com o grupo de crianças eram implementados projetos conjuntos com a equipe educativa. Propostas de cunho socioemocional e voltadas para as transições escolares foram citadas pelas participantes. P5, que atua em EI apenas um turno por semana, relatou:

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

A entrada e a saída da EI são momentos que merecem 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, Navarro, Merçon-Vargas, & Payir, 2021). Na experiência de P2, no setor público, foi sua observação participante que fez emergir conexões entre os níveis de ensino: "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

O conceito de competência abrange a combinação entre conhecimentos, habilidades e atitudes que re-

percutem no desempenho profissional (Brandão et al., 2008). Santos, Menezes, Borba, Ramos e Costa (2017) revisaram a literatura em busca de um mapeamento de competências de psicólogas escolares e constataram mais de 40 indicações, 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 competências que viabilizariam uma escuta ativa e o estabelecimento de diálogo com a comunidade escolar. Tais habilidades, juntamente com os conhecimentos teóricos e técnicos, repercutem no desenvolvimento acadêmico, social e comportamental das crianças (Brofenbrenner, 2002; Smith et al., 2022).

2.1 Habilidades e Competências Pessoais

A presença, enquanto postura de estar por inteiro nas interações do cotidiano foi recorrente nas falas das participantes, assim como a disponibilidade para participar em momentos e situações escolares. Andrada (2005) reforça que uma postura de não-saber, aliada à curiosidade que questionam 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 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).

P4 destacou a presença e a disponibilidade: "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). P6 pontuou a flexibilidade:

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

Em seu compromisso ético com o acolhimento à comunidade escolar, a psicóloga deve partir do entendimento de que a dificuldade apresentada por um indivíduo provavelmente está vinculada aos diferentes sistemas que o circundam (Burns, 2011; Werner et al., 2016). Sendo assim, agir para que a comunicação ocorra de forma apropriada entre as pessoas é competência essencial do profissional.

2.2 Conhecimento Teórico e Habilidades Técnicas

Constatou-se que as participantes buscavam uma variedade de fundamentações teóricas para orientar a compreensão dos fenômenos oferecendo estratégias sobre como fazer. A teoria mais mencionada foi a Psicanálise e Winnicott o teórico mais indicado, seguido por Bowlby. Além disso, o olhar aguçado perante as aquisições esperadas em cada etapa do desenvolvimento lhes possibilitava avaliar as crianças em sua singularidade, considerando o contexto no qual estavam 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; Pintor, 2020).

As participantes destacaram, ainda, 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 sobre como intervir, como a Comunicação Não-Violenta e a Disciplina Positiva: "Tenho usado muito a disciplina positiva, que tem ajudado porque é uma linguagem bem simples que oferece técnicas e uma reflexão sobre a postura que seria mais adequada para administrar a educação das crianças" (P6).

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

Apesar de a TBDH não ter sido apontada pelas psicólogas, destaca-se seu potencial para nortear a atuação do profissional da Psicologia e da Educação nas escolas. 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

Em seu trabalho na EI, as psicólogas buscavam lançar mão de uma atuação transversal à comunidade escolar, sem perderem de vista a compreensão das demandas individuais e familiares (Souza et al., 2016). O incentivo à participação ativa das famílias no planejamento das

ações escolares é preponderante para que o impacto das intervenções seja duradouro (Brofenbrenner, 2002).

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, cujos benefícios poderão perdurar por anos na vida do indivíduo (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 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". 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 [***sic***] pais tranquilos, tu tem [***sic***] crianças mais tranquilas".

3.2 Promoção do Desenvolvimento Infantil

Constatou-se que uma das principais contribuições da Psicologia para a promoção do desenvolvimento infantil era a criação de estratégias colaborativas família-escola. Para P6, faz-se importante fomentar a autonomia da comunidade escolar, que instrumentalizada com conhecimentos a respeito do desenvolvimento infantil e relações interpessoais, conseguiria gerenciar seus desafios e conduzir ações assertivas: "Na escola temos o dever de levar o conhecimento da Psicologia pra que os professores se apropriem dele, pra ele ficar lá e continuar florescendo lá, pra que a gente não saia e o conhecimento saia com a gente" (P6).

Embora a relevância da relação família-escola esteja consolidada na literatura (Andrada, 2005; Sheridan et al., 2022; Smith et al., 2022), são poucos os estudos que apontam caminhos sobre como desenvolver intervenções efetivas, lacuna que foi apontada pelas participantes. P5 ilustra: "A técnica mesmo eu aprendi 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?"

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 (Brasil, 1996, Brasil, 2018) 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 cuidadores e pares dos 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.

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 infantil na primeira infância. Verificou-se que as principais contribuições deste trabalho ocorrem no âmbito dos microssistemas e entre os mesosistemas que compõem a vida escolar da criança. Todavia, as ações da psicóloga na escola não devem se limitar a esses aspectos. As contribuições em nível macrossitêmico 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 é possível alcançar a finalidade ética do trabalho na EI, atuando como um agente de mudanças para a garantia do direito ao desenvolvimento saudável para todas as crianças (ABRAPEE, 2020; CFP, 2019).

Apesar das lacunas observadas na formação na área da Psicologia para atuar junto às instituições escolares (Pintor, 2020), as entrevistadas indicaram que as orientações técnicas (ABRAPEE, 2020; CFP, 2019) forneciam sustentação para sua prática. De todo modo, modelos baseados em evidência ainda são incipientes no Brasil, o que reverbera em inseguranças experimentadas pelas profissionais, principalmente quando iniciam sua incursão na EI, o que sugere que futuros estudos possam avaliar a eficácia de programas e intervenções que têm sido implementados. Tal esforço científico poderá embasar políticas públicas voltadas à promoção do desenvolvimento infantil, com efeitos a longo prazo e a nível individual e macrossistêmico.

Destaca-se que os procedimentos metodológicos adotados culminaram em uma delimitação 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).

De todo modo, acredita-se que 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 competências necessárias para atuar junto aos múltiplos sistemas que compõem a escola. Ao desenvolver as habilidades e competências pessoais e técnicas apresentadas neste estudo, a atuação da profissional da 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

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

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 (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. ***Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Brasil. Ministério da Educação. (2018). ***Base Nacional Comum Curricular.*** http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Brasil (2019). Lei nº. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. ***Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.*** Diário Oficial da União, ***240***(1), 7-12. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

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

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

Conselho Nacional de Saúde. (2016). ***Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.*** Ministério da Saúde. Diário Oficial da União. https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html

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

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

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

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.

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

Recebido em: 22 de julho de 2023

Aprovado em: 17 de agosto de 2025

Apoio financeiro: CAPES (bolsa de mestrado)

Editora de Seção: Christiane Jacqueline Magaly Ramos

Disponibilidade de dados: As autoras declaram que o conjunto de dados do estudo não está disponível publicamente, pois contém informações pessoais, familiares e sobre instituições de ensino que permitem identificar as participantes.

Contribuição dos autores

Samanta Cristina Wessel: Conceituação, Análise formal, Investiga-ção, Metodologia, Escrita – rascunho original

Angela Helena Marin: Conceituação, Administração de projetos, Supervisão, Validação, Escrita – revisão e edição