

## A Atuação de Psicólogas na Educação Infantil Brasileira: Perfil Sociodemográfico e Laboral

Samanta Cristina Wessel<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul,  
Porto Alegre, RS, Brasil

Angela Helena Marin<sup>1</sup>  
<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul,  
Porto Alegre, RS, Brasil

**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 para a formação inicial e continuada, fomentando a avaliação e o aprimoramento das práticas. O objetivo deste 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 com ao menos um ano de experiência na área, que responderam a um formulário online. Estatísticas descritivas revelaram a predominância de psicólogas do sexo feminino, que atuavam na EI entre um e três anos, com especialização em diferentes áreas. Constatou-se grande variabilidade nas formas de contratação, carga horária semanal e quantidade de crianças atendidas. As principais práticas abrangiam observações para discussão de casos com educadoras e encaminhamento a profissionais especializados, as quais se correlacionaram com estratégias multidisciplinares para garantir a inclusão. Outra prática destacada foi o atendimento às famílias, desde o ingresso na instituição. Os profissionais utilizavam uma diversidade de referenciais teóricos, sendo a teoria cognitivo-comportamental a mais referida, seguida pela psicanálise. Em conjunto, os dados oferecem visibilidade à atuação de psicólogas na EI, contribuindo para fomentar a formação inicial e continuada na área.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar, Desenvolvimento Infantil, Atuação do Psicólogo, Perfil Sociodemográfico, Perfil Laboral.

---

## Female Psychologists in Brazilian Early Childhood Education: Sociodemographic and Occupational Profile

**Abstract:** The work of psychologists in Early Childhood Education (ECE) is a poorly investigated field in Brazil. Empirical research with ECE professionals can provide data for pre-service and continuing education, thus evaluating and improving practices. This study characterizes the sociodemographic and occupational profiles of psychologists working in Brazilian ECE institutions. An exploratory-descriptive research study was conducted with 53 psychologists working for at least one year in ECE who answered an online questionnaire. Descriptive statistics revealed a predominance of female psychologists who had been working in ECE for one to three years, with specializations in different areas. Employment arrangements, weekly workload, and the number of children served varied greatly. Main practices included observations for case discussions with educators and referrals to specialized professionals, which correlated with multidisciplinary strategies to ensure inclusion. Another prominent practice was family counseling, starting at the time of enrollment. The professionals used various theoretical frameworks, especially cognitive-behavioral theory and psychoanalysis. Together, the data shed light on the work of psychologists in ECE, contributing to promote pre-service and continuing education in the field.

**Keywords:** School Psychology, Child Development, Psychologist's Work, Sociodemographic Profile, Labor Profile.

## El Trabajo de las Psicólogas en la Educación Infantil Brasileña: Perfil Sociodemográfico y Laboral

**Resumen:** El trabajo de las psicólogas en la educación infantil (EI) es un campo poco investigado en el contexto nacional. Las investigaciones empíricas con profesionales del área pueden proporcionar datos para la formación inicial y continua fomentando la evaluación y mejora de las prácticas. El objetivo de este estudio fue caracterizar el perfil sociodemográfico y laboral de las psicólogas que trabajan en instituciones de EI en Brasil. Se llevó a cabo una investigación exploratoria-descriptiva en la que participaron 53 psicólogas con al menos un año de experiencia en el área, quienes respondieron a un formulario en línea. Las estadísticas descriptivas revelaron la predominancia de psicólogas de sexo femenino, que llevaban trabajando en EI entre uno y tres años, con especialización en diferentes áreas. Se encontró una gran variabilidad en las formas de contratación, la carga horaria semanal y la cantidad de niños atendidos. Las principales prácticas incluían observaciones para la discusión de casos con educadoras y derivaciones a profesionales especializados, las cuales se correlacionaban con estrategias multidisciplinarias para garantizar la inclusión. Otra práctica destacada fue la atención a las familias desde el ingreso en la institución. Las profesionales utilizaban una diversidad de enfoques teóricos, siendo la teoría cognitivo-conductual la más referida, seguida por el psicoanálisis. En conjunto, los datos ofrecen visibilidad al trabajo de las psicólogas en EI y contribuye a fomentar la formación inicial y continua en el área.

**Palabras clave:** Psicología Escolar, Desarrollo Infantil, Trabajo de la Psicóloga, Perfil Sociodemográfico, Perfil Laboral.

### Introdução

As práticas e políticas atuais que permeiam a Educação Infantil (EI) e a atuação da Psicologia nesse campo refletem desdobramentos históricos sobre as creches e os jardins de infância no Brasil. Segundo Freitas et al. (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 et al., 2008).

A Constituição Federal de 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 8.069*, 1990). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (*Lei nº 9.394*, 1996) passou a considerar essa etapa 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 (Ministério da Educação, 2010) reforçaram o compromisso do Estado em garantir a EI pública, gratuita e de qualidade para todos. A atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ministério da Educação, 2018) sinaliza que as instituições de EI devem assegurar ambientes desafiadores, em que as crianças desempenhem papel ativo na construção de significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Mesmo que as psicólogas<sup>1</sup> brasileiras tenham historicamente estado próximas aos contextos escolares, por muito tempo sua formação e, conseqüentemente, sua atuação estiveram voltadas ao atendimento clínico para tratamento de doenças e prevenção de dificuldades a nível comportamental, desenvolvimental ou de aprendizagem (Guzzo et al., 2010; Ferreira, 2015). A preocupação com diagnósticos e acompanhamento individualizado às crianças se mostrava descontextualizada das demandas e características específicas da comunidade escolar e não 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 as demandas infantis não são avaliadas como um problema individualizado da criança (Costa, 2010). A escuta psicológica é utilizada continuamente para mapear e analisar o contexto no qual ela está inserida, compondo um entendimento dinâmico dos fenômenos relacionais, históricos e sociais que constituem a sua realidade (Marinho-Araujo & Almeida, 2005). Portanto, ao atuar na EI, é preciso que a psicóloga observe de forma crítica e sistêmica os fenômenos, podendo lançar mão de habilidades da área clínica, tais como avaliação psicológica e acompanhamento do desenvolvimento infantil (Costa, 2010; Marinho-Araújo & Almeida, 2005; Santos, 2020). Para isso, é necessária constante interlocução com os demais agentes escolares, a qual favorece a circulação dos conhecimentos para a compreensão dos processos educativos e do desenvolvimento humano (Guzzo et al., 2010; Martinez, 2010). Todavia, isso ainda se mostra como um desafio para muitos profissionais que seguem adotando práticas majoritariamente individualizantes, como o encaminhamento de situações-problema para especialistas (Lima, 2009; Souza et al., 2016; Yamamoto et al., 2013).

Conforme Marinho-Araújo e Almeida (2005), a utilização adequada da diversidade teórica e metodológica do conhecimento psicológico pode dar suporte às ações da psicóloga que atua em contextos escolares, como a EI. Entretanto, constatam-se fragilidades na formação das profissionais que acabam por utilizar estratégias de intervenção fragmentadas

e incompletas (Costa, 2010; Ferreira, 2015). Exemplo disso está no fato de que ainda são raros os cursos de especialização e de pós-graduação em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) – e mais raros ainda os relacionados à EI. Em levantamento realizado por Ferreira (2015) encontrou-se apenas um curso de especialização regulamentado em Psicologia Escolar no Brasil, o qual oferecia uma formação de curta duração voltado à EI. Por outro lado, o Censo da Psicologia Brasileira (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2022) apontou que 11,2% (n = 1.920) das participantes do levantamento atuavam na área da PEE, embora não tenha havido distinção entre níveis de escolarização e modalidade de serviço oferecido.

Especificamente sobre a atuação da Psicologia nas escolas brasileiras, documentos técnicos vêm sendo elaborados por entidades de regulamentação do setor. O CFP, por exemplo, 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 multiprofissional, gestão) e indicando que, ao trabalhar com uma dessas esferas, a psicóloga, visando a promoção do desenvolvimento psicossocial infantil, deve considerar a inter-relação com as demais, a fim de propor ações preventivas e voltadas à qualificação das condições de vida e de trabalho da comunidade. Já 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 nº 13.935, de 11 de dezembro de 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

---

<sup>1</sup> Optou-se por utilizar o termo psicóloga(s) ao invés psicólogo(s), uma vez que se trata de campo profissional formado majoritariamente por pessoas que se identificam com o gênero feminino (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2022). Nesse caso, a palavra psicóloga(s) inclui todos os gêneros de profissionais que atuam na área.

a participação da comunidade escolar, além de atuar na mediação das relações sociais e institucionais.

Apesar dos recentes avanços apresentados, pesquisas empíricas com psicólogas que atuam na EI ainda são poucas tanto no cenário nacional quanto internacional. Nacionalmente, a maior parte dos dados de pesquisas na área da PEE estão concentradas nas regiões Sul e Sudeste, seguidas pelo Nordeste, e são resultado de estágios acadêmicos, e não da atuação de profissionais efetivamente inseridos no mercado de trabalho (Ferreira, 2015).

Em um esforço para analisar a contribuição da Psicologia para a Educação Básica brasileira, grupos de pesquisadores de sete 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. Também nesse estado, Ferreira (2015) buscou caracterizar a realidade laboral de psicólogos escolares atuantes na EI. Dos sete participantes, cinco tinham mais de um emprego. Além disso, os profissionais estavam havia menos de três anos na área e utilizavam uma variedade de referenciais teóricos. Como dificuldades, eles apontaram a indefinição sobre a função, a carga horária insuficiente diante das demandas, o baixo suporte da gestão e os baixos salários. Dentre as demandas recebidas, a maioria estava voltada às famílias, especialmente para questões de cunho clínico, como diagnóstico, encaminhamento e atendimentos individualizados para orientação. Em contrapartida, os profissionais buscavam implementar um trabalho contextualizado na EI, abarcando toda a comunidade escolar. Ainda na região Sul, no estado do Paraná, Lessa e Facci (2011) identificaram que 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 se apoiar em autores da área da educação, principalmente Piaget e Vygotsky, além de autores da abordagem sistêmica e psicanalítica, embora 40% tenham relatado seu envolvimento com práticas exclusivamente clínicas. Em contrapartida, na região Sudeste, 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, práticas pedagógicas e políticas inclusivas) e familiar. Por fim, nas regiões Norte e Nordeste, Tada et al. (2010), em Roraima, identificaram a prevalência da atuação clínica (89% dos profissionais). Viégas (2012), na Bahia, deu destaque ao percentual de apenas 8,6% das secretarias de educação participantes terem psicólogas, das quais uma se dedicava exclusivamente à EI.

No contexto internacional, observa-se movimento semelhante ao brasileiro, uma vez que historicamente predominou a atuação individualizada do profissional de Psicologia 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 pesquisa com psicólogos que atuavam em ambientes de primeira infância de nove regiões dos Estados Unidos (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 promover maior visibilidade à relevância da atuação na EI, contribuindo para a formação e a atuação de psicólogas por meio de identificação das práticas adotadas, público-alvo, objetivos e conhecimentos teórico-técnicos demandados, assim como das barreiras enfrentadas em seu cotidiano de trabalho.

## Método

### Delineamento e Participantes

Trata-se de estudo exploratório-descritivo, de abordagem quantitativa (Creswell, 2021), do qual

participaram 53 psicólogas<sup>2</sup> 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). Para acessá-las foi realizada ampla divulgação da pesquisa no Conselho Federal e nos Conselhos Regionais de Psicologia, nas mídias digitais de grupos de pesquisa e universidades, assim como em eventos de Psicologia de âmbito nacional.

## Instrumentos

### Questionário de dados sociodemográficos e laborais

Instrumento desenvolvido pelas autoras, que conta com 22 questões sobre idade, sexo, raça, formação, nível educacional, status de emprego, tipo de vínculo, cargo que ocupa, 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.

Questionário sobre atuação profissional

Instrumento desenvolvido pelas autoras composto por 19 perguntas de múltipla escolha que abarcam características do contexto de trabalho, assim como principais atribuições do cargo e referencial teórico utilizado, tendo como base a literatura sobre o fazer da psicóloga no contexto escolar, com ênfase nas especificidades apontadas para a atuação na EI (Alexandrino & Braz Aquino, 2018; Bossi et al., 2018; Candeira et al., 2020; Fonseca et al., 2019; Lessa & Facci, 2011; Lima, 2009; Nascimento & Giroto, 2016; Prudêncio et al., 2015; Sekkel & Matos, 2014; Viégas, 2012; Yamamoto et al., 2013).

## Procedimentos

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAEE 56960022.4.0000.5334), atendendo às recomendações da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016).

As participantes responderam aos questionários, 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), que também foi disponibilizado para download, além de especificidades sobre os riscos relativos à pesquisa on-line (*Lei nº 13.709*, 2018). O aceite da participação na pesquisa foi realizado por meio de uma pergunta de “sim” ou “não”. O tempo médio para resposta foi de 18 minutos.

## Análise de dados

Para análise dos dados foram empregadas estatísticas descritivas (frequência, medidas de tendência central, dispersão, porcentagem) e medidas paramétricas, como a correlação de Pearson com *bootstrapping*, que possibilitaram avaliar relações entre variáveis e assim, caracterizar o perfil sociodemográfico e laboral dos participantes na EI. Devido à maioria dos dados serem categóricos, não foi possível realizar análises intergrupo. 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, a maioria (75,5%) havia concluído a graduação há, no mínimo, três anos (M = 2,64; DP = 1,13), sendo que 22,6% possuíam apenas graduação, enquanto 77,4% haviam cursado alguma pós-graduação, predominantemente na modalidade *lato sensu*. Constatou-se grande variedade nas áreas de especialização, porém prevalência da 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

<sup>2</sup> Considerando o levantamento do CFP (2022), para alcançar nível de confiança de 95% e erro amostral de 5% (Shaughnessy et al., 2012), seria necessária amostra de 385 participantes. Entretanto, como não seria possível determinar a quantidade de psicólogas vinculadas especificamente à EI, não foi considerado o número derivado do cálculo amostral, e o estudo adotou amostra não probabilística.

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%).

### Caracterização laboral

Dentre as participantes, 84,9% ocupavam especificamente o cargo de psicóloga durante um a três anos (66%; M = 1,77; DP = 1,14). Cerca de um terço era concursada (32,1%) e 26,4% trabalhavam em regime de contrato temporário. Para 73,6% delas o local de trabalho era a própria escola. As demais (26,4%) exerciam sua função em 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.

Constatou-se 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. Além disso, 32,1% atendiam mais de cinco instituições e 15,1% atuavam em instituições com mais de mil crianças. A renda média era de até três salários mínimos para 64,1% das participantes.

A maioria (88,7%) referiu atuar em 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. Ademais, uma parcela significativa atuava em outras áreas além da educação (83%).

Diante do exposto, o perfil sociodemográfico e laboral foi marcado por grande variabilidade de características, cujas principais se encontram detalhadas na Tabela 1.

Tabela 1

Características sociodemográficas e laborais das psicólogas na EI.

Vínculo	%	CH semanal	%	Renda média*	%	Quantidade instituições	%	Número crianças	%
Concurso público	32,1	4 a 8	24,5	- de 1	7,5	+ que 5	35,8	+ que 1000	15,1
Contrato	26,4	9 a 12	7,5	1 a 2	28,3	3 a 5	11,3	501 a 1000	11,3
Efetivo ou CLT	18,9	13 a 20	22,6	2 a 3	35,8	2	17,0	201 a 500	28,3
Autônomo	18,9	20 a 40	28,3	3 a 5	22,6	1	35,8	101 a 200	20,8
Horista	1,9	40 ou +	17,0	+ de 5	5,7			Até 100	24,5
Assessor SMED	1,9								

Nota. \* Valor de salário mínimo considerado R\$ 1.212,00.

Visando ampliar o conhecimento sobre a atuação da psicóloga que trabalha na EI, realizou-se levantamento sobre sua prática, identificando atividades desenvolvidas, público-alvo, objetivos e conhecimentos teórico-técnicos demandados, assim como barreiras que elas encontravam. No questionário sobre atuação profissional, as participantes podiam classificar as afirmações conforme sua identificação entre “nem um pouco identificado” a “muito identificado” e indicar o quanto as julgavam como prática relevante. Obtiveram destaque: atendimento e

conversa com 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%. O Gráfico 1 mostra um comparativo entre práticas apontadas como “muito frequentes” e “muito relevantes”.

Como se observa, estratégias conjuntas com equipe multidisciplinar para 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, somente 22,6% das psicólogas indicaram que elas eram muito frequentes. O mesmo ocorreu com a formação de educadores, destacada por 56,6% dos casos e frequente em 30,2%.

### Gráfico 1

Práticas muito frequentes e práticas muito relevantes na EI.



Complementarmente, procedeu-se à busca por correlações entre as práticas realizadas e a percepção de sua relevância. Como resultado, foram obtidas diferentes associações, sendo destacadas as correlações moderadas a fortes e com nível de significância de  $p < 0,001$ . 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 “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 à equipe, “formação de professores” e “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, “auxílio no planejamento e implementação do projeto político pedagógico (PPP)” se correlacionou com “proposição de ações para o envolvimento da família nas atividades do currículo escolar” ( $r = 0,49$ ,  $p < 0,01$ ).

No tocante ao público-alvo e aos objetivos das práticas desenvolvidas, assim como às barreiras que as profissionais encontravam para desenvolvê-las, observou-se que 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. Os dados são apresentados na Tabela 2.

As principais teorias utilizadas para fundamentação da prática, assim como os autores de referência, são apresentados na Tabela 3. Destaca-se que uma variedade de outras abordagens foi citada pelas participantes, entre elas logoterapia, terapia dos esquemas e disciplina positiva, sendo que 37,7% delas lançavam mão de mais de uma abordagem teórica para embasar sua prática.

Tabela 2

Público-alvo, objetivos e barreiras implicados à atuação na EI.

Público-alvo	%	Objetivos	%	Barreiras	%
Toda a comunidade escolar	50,9	Mediação das relações da comunidade escolar	64,2	Nº crianças X nº psicólogos e CH	71,7
Crianças, professores e família	13,2	Participação no processo de inclusão	60,4	Resistência da gestão escolar e da equipe	49,1
Crianças e família	9,4	Reuniões e ações com participação ativa das famílias	60,4	Demandas não condizentes com função	39,6
Crianças, professores, equipe diretiva, funcionários	7,5	Grupos de crianças	58,5	Falta de estrutura física	30,2
Crianças e professores	5,7	Ações multiprofissionais	52,8	Falta de conhecimentos	11,3
Crianças	5,7	Acolhimento à diversidade cultural da comunidade	47,2	Sem barreiras	7,5
Professores	1,9	Atendimentos individuais em sintonia com o coletivo	43,4		
Professores, equipe diretiva, funcionários, família	1,9	Garantia da gestão democrática	39,6		
Professores, equipe diretiva, funcionários	1,9	Intervenções individualizadas com crianças e famílias	34,0		
Crianças, professores, equipe diretiva	1,9				

Tabela 3

Teorias utilizadas e autores de referência.

Teorias	%	Autores	%
Cognitivo-comportamental	47,2	Autores que abordam a inclusão escolar	75,5
Psicanálise	34,0	Patto e outros (psicologia escolar/educacional)	60,4
Histórico-cultural	22,6	Piaget e outros (desenvolvimento cognitivo)	60,4
Humanista	11,3	Winnicott e outros (desenvolvimento/psicanálise)	56,6
Outras	17,0	Rosemberg e outros (CNV)	52,8
		Bowlby e outros (teoria do apego)	50,9
		Goleman e outros (desenvolvimento socioemocional)	47,2
		Pikler e outros (aprendizagem)	37,7
		Bronfenbrenner e outros (TBDH)	34,0
		Seligman e outros (psicologia positiva)	32,1

## Discussão

O perfil sociodemográfico das participantes deste estudo se assemelha aos dados relativos às profissionais que atuam na PEE 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 haviam 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. Prova disso é a falta de apoio institucional à formação continuada, que foi apontada por cerca de metade das participantes. Esse dado se contrapõe à 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.

A precarização das condições de trabalho na EI se destacou, tal como nos estudos de Ferreira (2015) e Souza et al. (2016), que apontaram que, dentre os desafios enfrentados pelos psicólogos, estavam grande diversidade na forma de contratação, excesso de trabalho, ausência de plano de carreira, desvios de função, baixa remuneração, descontinuidade ante as mudanças de gestão e falta de apoio para a formação continuada. Desafios similares foram encontrados por Peretta et al. (2014), Candeira et al. (2020) e Santos et al. (2018). Para atuar na EI, as psicólogas do presente estudo apresentavam diferentes vínculos empregatícios e tinham cargas horárias consideradas baixas, inferiores a 20 horas semanais, em 54,6% dos casos, em relação à quantidade de crianças matriculadas nas instituições e à multiplicidade de elementos foco da atuação, sendo que eram as únicas da classe profissional na equipe em 90,6% delas. Destaca-se 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 nº 13.935/2019. Além disso, mais de 80% atuavam em outras áreas, sugerindo a necessidade de complementação financeira, pois a renda média mensal da maioria das participantes foi de até três salários mínimos,

percentual que se coaduna com os dados do CFP (2022) entre os profissionais da PEE, estando abaixo da renda média mensal da categoria, que corresponde a seis mil reais (CFP, 2022). 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 instituição para planejamento de intervenções junto às educadoras (66%); e encaminhamento a profissionais especializados (62,3%). Por outro lado, as psicólogas indicaram que o público-alvo principal das suas 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 principais objetivos da sua atuação, o que se alinha às proposições do CFP (2019) e aos resultados de pesquisas anteriores (Ferreira, 2015; Lessa & Facci, 2011).

A formação de educadoras e a intervenção junto à equipe, associadas com a participação nos processos de gestão e planejamento, foram consideradas relevantes e ocorriam com alguma frequência. Ressalta-se que outras práticas alinhadas com as diretrizes técnicas para a atuação na escola, tais como articulação em rede, auxílio à gestão e ações voltadas à diversidade cultural da comunidade, foram menos frequentes e não apontadas como tão relevantes quanto as práticas voltadas a questões individualizadas. É possível verificar, inclusive, que as observações e discussões de casos com professores para planejar intervenções, prática mais frequente entre as profissionais, associou-se positivamente com o encaminhamento a profissionais especializados ( $r = 0,40$ ,  $p < 0,01$ ), porém a correlação com a participação em reuniões com a rede de educação e de serviços de proteção à criança e ao adolescente era fraca. Esses dados demonstram as características de um trabalho compartimentalizado e a dificuldade de as profissionais implementarem premissas concernentes à participação na elaboração de políticas públicas (ABRAPEE, 2020; CFP, 2019), consistindo em lacuna importante no papel profissional de busca por condições de cidadania daqueles que frequentam a EI (Limachi & Zucolotto, 2019).

Destaca-se que práticas como 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 (Oke et al., 2021; Smith et al., 2022). A baixa incidência de iniciativas em nível de gestão para estreitar a aproximação entre as famílias e a escola pode estar relacionada a fatores como falta de tempo e/ou de abertura da instituição, perpetuando o distanciamento familiar (Oke et al., 2021). Observam-se, portanto, algumas 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%), seguida das resistências apresentadas pela gestão e equipes diante das propostas das psicólogas (49,1%). Pesquisas anteriores já sinalizavam expectativas de gestões e equipes por atendimentos individuais e clínicos às crianças com queixa escolar (Ferreira, 2015; Yamamoto et al., 2013; Lima, 2009; Prudêncio et al., 2015), 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 da EI 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 avaliação contínua do contexto, na qual as questões individuais são analisadas em equipe e em sua inter-relação com a realidade das escolas (Costa, 2010; Ferreira, 2015; Martinez, 2010; Santos, 2020). 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. Além disso, o limiar entre o acompanhamento individualizado

e o olhar contextualizado para as demandas escolares necessita de embasamento teórico consistente e constante exercício de autoanálise da psicóloga em seu fazer (Costa, 2010; Ferreira, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2005).

Nesse sentido, constatou-se que a promoção do desenvolvimento infantil perpassa a atuação junto à formação continuada das educadoras. Essa prática 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; Ferreira, 2015; Lima, 2009; Limachi & Zucolotto, 2019; Prudêncio et al., 2015). Sua importância é destacada pelo ECA (*Lei nº 8.069*, 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.” Conforme Ferreira (2015), a necessidade de atuação das psicólogas nessa frente é reforçada pela baixa qualificação dos profissionais que atuam na EI de escolas públicas e privadas.

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 (Ferreira, 2015; 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 inter-relacionada com os demais

atendimentos e conversas com as famílias. O acompanhamento à adaptação na EI também se correlacionou com reuniões periódicas, abordando temáticas sobre desenvolvimento infantil. Isso 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 à inclusão. Mesmo que o acompanhamento aos processos de inclusão escolar corresponda a um dos objetivos do trabalho das participantes na EI, 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 para a atuação, 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 lacuna importante para garantia da inclusão caso não haja na instituição 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, assim como na investigação de Ferreira (2015), as participantes lançavam mão de uma diversidade teórica para embasar sua prática na EI. Apesar de não terem sido encontradas evidências na literatura para compreender como a teoria cognitivo-comportamental (TCC) pode contribuir na atuação de psicólogas na EI, essa foi a abordagem teórica mais utilizada pelas participantes do estudo, seguida pela psicanálise e pela abordagem histórico-cultural. Chama a atenção o fato de apenas 3,8% das psicólogas terem optado pela TCC como área de especialização e 7,5% pela psicanálise, enquanto quase 40% se especializaram em PEE. Essa desconexão entre a área de formação e as teorias que embasam a prática também foi observada por Ferreira (2015) e pode estar associada ao fato de que as formações não enfatizam as especificidades do trabalho na EI, assim como

ocorre nos Estados Unidos (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 teoria e 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, 2011; Yamamoto et al., 2013; Viégas, 2012). Com menos destaque, as participantes indicaram autores que se voltam ao desenvolvimento emocional infantil, tais como Winnicott e Bowlby.

Diante do exposto, constatou-se que a análise do perfil sociodemográfico e laboral das psicólogas que atuam na EI se mostrou indissociável dos desafios e barreiras encontrados na prática, como também foi observado no estudo de Ferreira (2015). 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, que podem ser de ordem contextual, tais como resistências diante de propostas de cunho institucional e falta de apoio para formação continuada (que também podem estar relacionadas a lacunas existentes na formação profissional para a prática na etapa da EI), mostra-se 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 que as ações devem partir das necessidades detectadas nos diferentes microssistemas que compõem a instituição e, ainda, devem ser planejadas para compor de forma contínua o calendário escolar de modo que a comunidade compartilhe responsabilidades para que os objetivos se efetivem (Limachi & Zucolotto, 2019; Loftus-Rattan et al., 2021; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Mezzalira et al., 2019; Shepley & Grisham-Brown, 2019; Silva & Vicente, 2019). Sabe-se que não é tarefa simples projetar estratégias para atender às necessidades de todas as crianças e ao mesmo tempo acolher a diversidade de experiências, expectativas e disponibilidades que compõem a comunidade escolar (Freitas et al., 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 tendo em vista a 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 et al., 2008). Ao estar presente na EI, a psicóloga contribuiu com os profissionais da educação no cumprimento dos direitos dos cidadãos e de aprendizagem das crianças desde a tenra idade, atuando na promoção do desenvolvimento infantil integral (*Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988; Ministério da Educação, 2018; CFP, 2019; *Lei nº 9.394*, 1996). Assim, poderá sustentar um posicionamento crítico e político para questionar o que está cristalizado, tal como as barreiras contextuais e de formação que foram evidenciadas neste estudo (Ferreira, 2015; Franco et al., 2020; Limachi & Zucolotto, 2019; Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Possamai et al., 2024).

É imperativa a necessidade de fomentar discussões científicas sobre o papel da Psicologia na EI e este estudo oferece visibilidade ao trabalho das psicólogas que atuam nessa etapa, o qual, apesar das diretrizes existentes e dos estudos desenvolvidos, principalmente à luz da teoria histórico-cultural (ABRAPEE,

2020; CFP, 2019; Ferreira, 2015; Santos, 2020), parece ainda não ter campo delimitado de atuação e nem mesmo embasamento teórico consistente para as práticas adotadas. Nesse sentido, futuras pesquisas poderiam focalizar a avaliação da eficácia de projetos e programas propostos por psicólogas voltados para a EI, no propósito de estimular o engajamento família-escola e consolidar um trabalho sistemático com toda a comunidade escolar, bem como poderiam problematizar as contribuições de diferentes embasamentos teóricos para o trabalho na EI, contemplando profissionais de regiões que têm sido menos acessadas, especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste.

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, principalmente na EI, e que as condições de trabalho seguem precarizadas. Esforços para alcançar avanços na área têm sido feitos, especialmente a luta pela implementação da Lei nº 13.935/2019, e 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. Nesse sentido, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à educação e à primeira infância, tendo em vista que a previsão legal da presença de psicólogas e o fomento de políticas públicas para a EI são fundamentais para o aprimoramento da qualidade dos serviços oferecidos por esses profissionais, pois podem instituir melhorias nas condições de trabalho (maior carga horária, valorização profissional, definição do papel dos psicólogos diante da equipe, gestão e comunidade escolar), estimulando inclusive sua permanência e dedicação exclusiva a essa área.

Considera-se que, apesar de suas limitações, como número reduzido de participantes, oriundos majoritariamente das regiões Sul e Nordeste, a presente pesquisa ofereceu panorama histórico e atual do campo de atuação e seus resultados podem refletir a realidade profissional das psicólogas que atuam na EI, uma vez que se assemelham aos dados obtidos pelo CFP (2022) e às investigações realizadas anteriormente sobre a atuação da Psicologia na Educação Básica brasileira (Candeira et al., 2020; Ferreira, 2015; 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. C., & Braz Aquino, F. 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>
- 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>
- 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*. <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. [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 Federativa do Brasil*. (1988, 5 de outubro). Congresso Nacional. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da criança na educação infantil: Uma proposta de acompanhamento* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. Repositório institucional da PUC-Campinas. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15625>
- Creswell, J. W. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Ferreira, C. A. (2015). *Investigando os sentidos da atuação profissional de psicólogos na educação infantil* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/134956>
- Fonseca, A. D., Colares, A. A., & Costa, S. A. (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. 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 8.069, de 13 de julho de 1990*. (1990, 13 de junho). Estatuto da Criança e do Adolescente. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. (1996, 20 de dezembro). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. [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 de agosto). Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Presidência da República. [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 nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019* (2019, 11 de dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República. [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)

- Lessa, P. V., & 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>
- 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>
- Limachi, E. K. U., & Zucolotto, M. P. R. (2019). A atuação do(a) psicólogo(a) escolar diante das políticas públicas de Educação Infantil. *Revista Exitus*, 9(3), 116-140. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3ID932>
- 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>
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Alínea.
- 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. 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>
- 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)
- Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Nascimento, B. A. B., & 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>
- 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>
- 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. S., Silva, S. M. C., Souza, C. S., Oliveira, J. O., 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>
- 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>
- Santos, G., Silva, L., Pereira, J., Lima, Â., & Assis 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>
- Santos, N. L. F. (2020). *A organização dos espaços em instituições de educação infantil: Concepções e práticas de educadores e psicólogos* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21125>
- 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., Gomes, A. M. M., Checchia, A. K. A., Lara, J. S. 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., Sábia, I. P. & Lima, V. A. A. (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. 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. <https://estudosiat.educacao.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/30>


Yamamoto, K., Santos, A. A. L., Galafassi, 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>

---

*Samanta Cristina Wessel*

Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre RS, Brasil.


E-mail: samantawessel@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8412-7396>

*Angela Helena Marin*

Professora no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre RS, Brasil.

E-mail: marin.angelah@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8056-8661>

Endereço para envio de correspondência:

Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Sala 221. CEP: 90035-003. Porto Alegre – RS, Brasil.

Pesquisa financiada por Bolsa CAPES.

*Recebido* 13/01/2024

*Aceito* 11/11/2024

*Received* 01/13/2024

*Approved* 11/11/2024

*Recibido* 13/01/2024

*Aceptado* 11/11/2024

Disponibilidade de dados: os dados da pesquisa estão disponíveis no corpo do artigo.

<https://doi.org/10.1590/1982-3703003282256>

Editores responsáveis: Miriam Cristiane Alves e Rafael Wolski de Oliveira.

*Como citar:* Wessel, S. C., & Marin, A. H. (2026). A Atuação de Psicólogas na Educação Infantil Brasileira: Perfil Sociodemográfico e Laboral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 46, e282256. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003282256>

*How to cite:* Wessel, S. C., & Marin, A. H. (2026). Female Psychologists in Brazilian Early Childhood Education: Sociodemographic and Occupational Profile. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 46, e282256. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003282256>

*Cómo citar:* Wessel, S. C., & Marin, A. H. (2026). El Trabajo de las Psicólogas en la Educación Infantil Brasileña: Perfil Sociodemográfico y Laboral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 46, e282256. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003282256>