

QUESTÕES DESAFIADORAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E O PAPEL DO PSICÓLOGO ESCOLAR

Luana Mendez Araujo^[1]

Maria Passos de Jesus dos Santos^[2]

Vanessa Cunha Almeida^[3]

Silvana Maria Grisi Sarno⁴

RESUMO

Autores do campo da psicologia e da área de humanas em geral vêm discutindo sobre os desafios para a educação em compreender o processo educativo como a formação simultânea do indivíduo como um sujeito particular e coletivo. Nessa perspectiva pensar sobre papel do psicólogo escolar e educacional nas instituições educacionais contemporâneas é de extrema relevância. Muitas questões permanecem no tempo como provocadoras de problemas escolares, como a indisciplina e a desmotivação do estudante, como novas questões surgem para atender aos paradigmas da sociedade do nosso século, como a manutenção de uma *performance* que atenda às expectativas pessoais. O presente trabalho tem por objetivo realizar uma reflexão sobre algumas questões desafiadoras para as instituições educacionais contemporâneas advindas de determinantes sociais e ambientais, e o papel do psicólogo escolar e educacional de como o lidar com a diversidade e a necessária postura de inclusão; a medicalização dos estudantes em prol do desempenho idealizado, e os limites da disciplina, tendo como referência a Psicologia Escolar e Educacional Crítica. O presente artigo é uma revisão bibliográfica na literatura e nos portais Scielo, Google Acadêmico e na Plataforma de Periódicos de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de artigos sobre o tema.

Palavras-chave: Educação. Psicologia escolar. Desafios educacionais

1 INTRODUÇÃO

O contexto de globalização e os determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais têm acarretado mudanças na legislação e nos valores da instituição escolar, demonstrando que os métodos utilizados na era moderna, não atendem mais às demandas da contemporaneidade (BANALETTI & DAMETTO 2015; CRUZ & FREITAS, 2011)

Segundo Foucault (2003), no período moderno a escola era uma instituição autoritária, regida pela ordem e vigilância, visando a disciplina, excelência e desenvolvimento do senso de moralidade dos seus alunos (DAMETTO & SOLIGO, 2011). Ainda hoje essa postura punitiva e rigorosa pode ser observada no cotidiano

escolar, principalmente no que diz respeito à gestão e a relação professor aluno. Regras de controle como o fardamento, horários para as atividades, organização das carteiras, o exame de verificação da aprendizagem, entre outros, nem sempre são contextualiza/dos para a população interna e externa, o que a faz assumir um caráter autoritário (CRUZ & FREITAS, 2011). Essa postura limitadora e fiscalizadora é justificada pela instituição como uma tentativa de uma melhor organização em prol da funcionalidade e qualidade do exercício educacional, que tem inúmeras demandas sociais, e expectativas da família e dos estudantes para atender (SERAPHIM & MASCIA, 2015).

O processo de transição da educação formal da era moderna é marcado por uma crise institucional decorrente da cultura capitalista, que passa a exigir do estudante não só esta postura disciplinar, como a preparação para a inserção no ensino superior, dando ênfase então em uma preparação conteudista para os processos seletivos, desconsiderando o investimento emocional deste estudante (BANALETTI & DAMETTO, 2015; SPARTA & GOMES, 2005).

Um mercado de trabalho agora mais exigente e com poucas ofertas, exige cada vez uma maior qualificação acadêmica formal. A escola como um local que assume os valores e crenças do seu grupo social, traz para dentro de seus muros um caráter competitivo baseado na *performance* para avaliação dos seus estudantes (BANALETTI & DAMETTO, 2015; GOMES & SOUZA, 2011; LEMOS, SALOMÃO & AGRIPINO-RAMOS, 2014). As consequências dessa nova dinâmica mais mercantilista, desencadeadora de uma lógica competitiva, exige um movimento dos estudantes em busca de resultados que atendam ao esperado pelo discurso massificador da instituição escolar. Esse movimento acaba por anular ou reduzir o processo criativo e atinge de modo particular cada estudante, interferindo na sua saúde mental, demarcando uma maneira generalista e menos humana de ensino. (BERGANTIN & PAGGIARO, 2009).

Estudos desenvolvidos no campo da psicologia por Piaget (1994), Vygotsky (1998) e Winnicott (1995) trouxeram uma importante contribuição para a melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem, na medida em que discutem questões fundamentais na área do desenvolvimento e da aprendizagem (GODOY ET AL, 2006). Estes pensadores trazem um olhar mais humanizado, sensível aos aspectos

não só cognitivos, mas sociais, culturais e emocionais para o ambiente escolar, atingindo não somente aos estudantes, mas também os funcionários, os diretores, professores e familiares, também importantes para a qualidade do desempenho dos estudantes (ZAVADSKI & FACCI, 2012).

Nesse sentido, as particularidades da relação família e escola, com suas indefinições de responsabilidades, e o perfil do jovem estudante do nosso século, estão inseridos em um contexto repleto de informações, com inúmeras expectativas, descobertas, transformações e frustrações repercutem no espaço escolar (COUTRIM & CUNHA, 2011). Nesse contexto o psicólogo escolar e educacional assume um papel importante como mediador de conflitos, através de uma escuta diferenciada das questões que surgem dessa convivência em um espaço coletivo.

Diante dessa panorâmica, este trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre algumas questões desafiadoras para as instituições educacionais contemporâneas e o papel do psicólogo escolar neste contexto. A partir do observado no exercício cotidiano no campo educativo, destacamos como questões relevantes: os limites da disciplina no convívio escolar; a medicalização dos estudantes em prol do desempenho idealizado; e as efetivas ações inclusivas nas instituições brasileiras (CAMARGO, 2017; CRUZ & FREITAS, 2011).

Para tanto, este artigo está embasado em alguns pressupostos teórico-conceituais desenvolvidos principalmente por Piaget (1994), Vygotsky (1998) e Winnicott (1995), destacando alguns conceitos como saúde mental, inclusão e disciplina, discutidos a partir de uma revisão bibliográfica na literatura e nos portais Scielo, Google Acadêmico e na Plataforma de Periódicos de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de artigos sobre o tema.

2 QUESTÕES DESAFIADORAS

2.1 Os limites da disciplina

As escolas como segunda principal instância socializadora depois da família assume como um dos seus principais objetivos a adequação dos seus estudantes às crenças e valores construídos pela sociedade no decorrer dos anos (CARVALHO &

RODRIGUES, 2016). Para dar conta desses objetivos, tem prioritariamente se utilizado de mecanismos disciplinares que possam garantir a vigilância, o controle, e o desempenho esperado de seus integrantes (CRUZ & FREITAS, 2011). Portanto, a escola tem assumido determinadas posições disciplinadoras dentro de uma relação vertical para lidar com as resistências dos estudantes diante da obediência às normas e regras, muitas vezes impostas de forma autoritária e descontextualizada (SILVA & NEVES, 2006).

Segundo Cruz & Freitas (2011), as regras da instituição escolar, inicialmente são construídas visando a qualidade do desempenho da formação dos seus estudantes, valorizando principalmente a metodologia e a didática do professor. Para atender a essa perspectiva seria necessário então uma postura disciplinada dos alunos, caracterizada por um comportamento passivo, obediente, coerente com as normas determinadas pela instituição. Desse modo, neste contexto, comportamentos como a desordem, desobediência, rebeldia, desatenção e descompromisso com as aulas são vistos como posturas indisciplinadas, que devem ser simplesmente combatidas (CARVALHO & RODRIGUES, 2016).

Entretanto, a forma como a escola tem lidado com as questões do limite dessa disciplina muitas vezes tem perdido de vista o seu real papel de lidar com as diversidades do humano, fundamental em um ambiente de formação acadêmica e cidadã (CARVALHO & RODRIGUES, 2016). A escola não pode desconsiderar que os alunos são pessoas singulares, com realidades sociais, culturais diferentes, com ritmos e competências particulares, e que se encontram no ambiente da instituição escolar com o objetivo de aprender conceitos, procedimentos e atitudes, mesmo que nem sempre todos compreendam ainda a importância desse aprendizado para sua vida. Lidar com as dificuldades da convivência no coletivo e do exercício da alteridade faz parte dos saberes a serem ensinados pela escola.

Para tanto, segundo a perspectiva cognitivista referida por Eccheli (2008), é necessário despertar ou desenvolver no estudante alguma motivação, valorizando as diversas formas dinâmicas e interativas possíveis para incluí-lo no laço social da aprendizagem. Gomes & Souza (2011) sugerem, por exemplo, disponibilização de atitudes de escuta que busquem entender as particularidades de cada estudante evitando ações agressivas que possam vir a cortar o vínculo relacional, fundamental

para o processo de ensino. Possibilitar a compreensão da importância da formação acadêmica, o acesso ao conhecimento científico na vida daquele estudante, poderá implica-lo e motivá-lo a apresentar um comportamento comprometido com a formação acadêmica (ECCHELI, 2008).

Numa perspectiva ainda ligada a aspectos cognitivos, Piaget (1994) propõe uma aproximação entre a subjetividade e a gênese dos processos evolutivos que ocorrem com os seres humanos entendendo a questão da (in)disciplina como consequente ao desenvolvimento da moralidade, ligada ao aprendizado da noção de justiça e do respeito às regras, que são assimiladas pela criança através do amadurecimento decorrente do processo psicogenético de evolução (GODOY ET AL, 2006; QUEIROZ, QUEIROZ & ORTEGA, 2016).

Piaget (1994) argumenta que o desenvolvimento da moral perpassa por três fases, sendo elas: anomia, na qual as regras podem ser seguidas, porém a criança as segue por hábito e/ou dever; a segunda é a heteronomia, período onde as regras são impostas pelo adulto e são entendidas como tradição e inflexíveis; e a autonomia, momento em que a criança entende a razão da regra e cabe a ela decidir obedecê-la ou não, assumindo dessa maneira as consequências e responsabilidades da sua escolha. Portanto, para Piaget, um ato indisciplinado pode estar associado a revolta às regras submetidas naquele contexto pela não compreensão de sua justificativa, ou ao desconhecimento delas.

Vygotsky (1998) e Winnicott (1995) valorizam, respectivamente, as relações sociais e a afetividade na relação do sujeito com as normas. Vygotsky defende que o convívio social é o principal meio para organizar uma situação de vida, visando o desenvolvimento mental da criança. Desse modo, a indisciplina escolar seria resultado de um processo compartilhado com pessoas e outros elementos da cultura na qual os sujeitos estão inseridos em determinado momento histórica (GODOY ET AL, 2006).

Para Winnicott (1995), muitas vezes, uma postura (in)disciplinar de uma criança, como atos infracionais, agressividade ou posturas antissociais, pode ser uma manifestação da necessidade de afeto, um pedido de socorro com o objetivo de que alguém a ampare e acolha (Winnicott como referido por GODOY ET AL, 2006).

Em síntese, a compreensão proposta por Piaget, Vygotsky e Winnicott, é de suma importância para compreender melhor o sujeito no contexto escolar, mais especificamente no que se refere aos limites da compreensão do conceito de disciplina. Esta ampliação da compreensão sobre o que seria considerado um comportamento indisciplinar requer um claro estabelecimento dos objetivos institucionais, e estratégias de intervenção respeitando as possibilidades dos estudantes, suas subjetividades, indicando a importância de um olhar e de uma escuta especializada de um psicólogo escolar e educacional, ratificando a necessária presença deste profissional na comunidade escolar (GODOY ET AL, 2006; CALDEIRA & REGO, 2001).

2 2 As efetivas ações inclusivas nas instituições escolares

A inclusão escolar tem sido objeto de interesse entre pesquisadores e profissionais de diversos campos do saber, tais como Educação, Psicologia, Direito, entre outros, o que tem possibilitado tornar a inclusão escolar mais efetiva no sentido de garantir não somente o direito à matrícula no ensino regular, mas também a sua permanência na escola.

O marco dessa virada foi a Declaração de Salamanca redigida em 1994 na Espanha, a partir da qual o movimento ganha notoriedade mundial. O projeto anteriormente desenhado, nos moldes de uma educação especial segregacionista, foi dando espaço para uma perspectiva inclusiva, marcada, onde se enfatiza a defesa de que todas as pessoas devem fazer parte do sistema regular de ensino, incluindo aquelas que possuem necessidades educativas especiais (ABENHAIM, 2005).

Após a Constituição Federal de 1988¹, a educação adquire um caráter democrático ao ser universalizada e declarar o acesso ao Ensino Fundamental como direito de todos (BANALETTI & DAMETTO, 2015). A partir de então, fundamenta-se a obrigação a inserção de crianças e adolescentes na educação formal, e pessoas com deficiência passam a ter o ensino assegurado.

¹ Art. 5º dos Direitos e Garantias Fundamentais, art. 6º dos Direitos Sociais e art. 3º tópico “IV” dos Princípios Fundamentais.

Em 2015, foi instituída a Lei Nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta lei impõe uma atenção para o atendimento às particularidades das pessoas com deficiência, o que provoca, no contexto educacional, ações mais direcionadas para os aspectos singulares do processo inclusivo de cada estudante.

Segundo Camargo (2017), a educação inclusiva é fundamentada na concepção dos direitos humanos, conjugando igualdade e diferenças como valores indissociáveis e avançando em relação a ideia de equidade, principal ideal desse direito social, ao se tratar do contexto de exclusão dentro e fora da escola. Para o autor, a inclusão trata-se de um direito previsto em Lei que permite que indivíduos considerados excluídos, devido a características físicas, psicológicas ou ambas, sejam inseridos no ambiente ou na circunstância em que uma vez foi expulso.

A inclusão acontece a partir do reconhecimento e valorização das características individuais das pessoas segregadas, e não é caracterizada apenas pela inserção no espaço físico, mas sim pela tarefa de integrar, valorizar e reconhecer o indivíduo e suas particularidades no meio em que o deseja inserir (CAMARGO, 2017). Deste modo, a ação de incluir tem por finalidade reconhecer e valorizar o indivíduo constituído pela sua forma única de ser e agir, não sendo este necessariamente um portador de doença, deficiência ou transtorno. É de extrema importante salientar também que o indivíduo que passa pelo processo de inclusão não é passivo, mas ativo, respondendo às mudanças do meio e agindo sobre elas, isto é, a transformação é mútua (CAMARGO, 2017).

O objetivo da educação inclusiva é proporcionar uma mudança estrutural no ensino regular, fazendo da escola um ambiente democrático e competente para trabalhar com todos os estudantes, sem qualquer distinção, facilitando o desenvolvimento saudável de todas as crianças, promovendo a inserção delas no meio social, preparando-as para o futuro, ensinando-as a lidar com as diferenças com respeito, e criando relações de solidariedade e colaboração (CAMARGO, 2017).

A escola inclusiva enfrenta um grande desafio para desenvolver uma pedagogia que seja capaz de educar todas as crianças, inclusive aquelas que possuam desvantagens severas, portanto, a presença especializada de um

psicólogo escolar e educacional, com competência teórica e prática poderia contribuir de forma significativa no processo de inclusão deste estudante e do apoio aos membros da comunidade escolar (DAZZANI, 2010).

A educação é um direito social, sem distinção de qualquer natureza e a exclusão social e escolar, por sua vez, pode ser entendida como uma forma de violação desses direitos e do ideal da democracia (DAZZANI, 2010). Cabe a República Federativa do Brasil, garantir a promoção do bem à todos, sem preconceito e discriminação, como afirmado na nossa Constituição.

2 3 A medicalização dos estudantes em prol do desempenho idealizado

Vive-se, no mundo contemporâneo, uma corrida pelo melhor desempenho nas atividades educacionais, objetivando a aprovação em processos seletivos, para que empregos e bons salários sejam conseguidos. Essa necessidade de produtividade, imposta pelo sistema capitalista, não acha pertinente comportamentos que prejudiquem esse processo. Portanto, o fracasso escolar não é permitido.

O insucesso escolar pode ser atribuído a uma série de fatores, desde problemas econômicos, sociais, familiares, individuais, até a qualidade do ensino ofertado aquela pessoa (GAMEZ, 2013). Nas instituições escolares há à ideia de adaptação à norma como um dever ser, um estado ao qual todos os indivíduos devem alcançar independente de todos os fatores que constroem a subjetividade daquele indivíduo (CHRISTOFARI; FREITAS; BAPTISTA, 2015).

A normatização da infância com o objetivo de construir indivíduos mais concentrados, disciplinados, funcionais e com maior produtividade deve ser aprendido desde a mais tenra idade (CHRISTOFARI et al, 2015). Aqueles que apresentem comportamentos que fogem à regra do que é aceitável e construído socialmente, dificuldades para aprender, inquietos, desatentos, preguiçosos, um ritmo próprio que seja diferente dos colegas ou se comporta de maneira considerada não adequada para a escola, é muitas vezes encaminhado ao serviço médico, e sob o olhar da medicina é tratado como indivíduo doente, responsabilizando-se apenas o indivíduo por suas dificuldades, não se levando em conta aspectos sociais, como

baixa qualidade de ensino e políticas públicas insuficientes para o estabelecimento efetivo do direito à educação para todos (ZUCOLOTO, 2007).

A medicação é inserida na vida daquele indivíduo que não se adequa ao modelo que lhe foi imposto, para que através dessa “pílula mágica” seus problemas de inadequação sejam resolvidos. Essa medicalização da vida, onde um processo pelo qual um problema não-médico começa a ser definido e tratado como uma questão médica, normalmente por meio de doenças, transtornos e síndromes também tem se estendido ao ambiente escolar (SILVA; LUZIO; SANTOS; YASUI; DIONÍSIO, 2012). A medicalização da vida escolar tem sido frequente em crianças que apresentam comportamentos diferentes daqueles esperados, o que tem causado uma epidemia de diagnóstico de TDAH e um aumento considerável do uso de medicamentos por crianças e adolescentes (BENEDETTI, BEZERRA, TELLES & LIMA, 2018).

É nesse contexto que o metilfenidato, psicotrópico comercialmente conhecido como Ritalina, se tornou uma das medicações mais utilizados na psiquiatria infantil, freqüentemente receitado para o tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), tanto em crianças como, mais recentemente, em adolescentes e adultos (SILVA et al, 2012). Segundo Almeida e Legnani (2009), pesquisas acreditam que essa patologia é gerada por uma disfunção dos neurotransmissores, por isso um dos principais tratamentos é o psicofarmacológico, que produz uma sensação de autocontrole no usuário.

Um dos maiores problemas relacionados ao uso de ritalina está no uso incorreto e no descuido no diagnóstico (SILVA et al, 2012). Um dado chama atenção para os possíveis diagnósticos errados: a explosão de vendas do medicamento (SILVA et al, 2012). Em oito anos (de 2000 até 2008), a comercialização anual de caixas de ritalina passou de 71 mil para 1,147 milhões, sem contabilizar as demandas vendidas clandestinamente no País (SILVA et al, 2012). O número coloca o Brasil como o segundo maior consumidor de metilfenidato do mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos (SILVA et al, 2012).

O metilfenidato é indicado para o tratamento de pessoas com TDAH. No entanto, estudantes, mesmo saudáveis, buscam nessa medicação uma forma de potencializar os seus conhecimentos e desempenho acadêmico, o que pode

acarretar na dependência e abuso de outras substâncias (ORTEGA; BARROS; CALIMAN; ITABORAHY; FERREIRA, 2010).

Quando o indivíduo não possui nenhum transtorno, o medicamento serve apenas para camuflar o problema do insucesso escolar. Sendo assim esse medicamento pode causar rupturas no processo de ensino-aprendizado quando usado de forma indiscriminada e sem possuir um diagnóstico médico (ORTEGA et al, 2010).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns dos maiores desafios enfrentados pela escola contemporânea refere-se aos impactos gerados pelo entendimento do que seja uma educação inclusiva, o que a coloca diante da diversidade, seja nos aspectos de constituição subjetiva ou de aprendizagem; da convivência no coletivo e o aprendizado dos limites do outro, envolvendo as questões ligadas ao que é um comportamento indisciplinado e como lidar com ele no ato educativo; e a imposição do sucesso e a busca pela excelência. Sendo assim, a escola precisa refletir de forma ampla assumindo seu papel formador. As ressignificações com relação a atuação psicólogo escolar e educacional numa perspectiva para além da remediação das dificuldades de aprendizagem, mas na reflexão, contribuem, assim, para a transformação do espaço escolar em local de valorização do ser humano.

Nesse sentido, é importante destacar que são novos os contextos educativos, que repercutem novas questões ou novas formas de trazer uma antiga questão, o que abre espaço a novos desafios e exige uma contínua reflexão sobre a prática educativa.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: A. M. Machado, A. J. Veiga Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva, R. G. Prieto, W. Ranña, & E. Abenheim. (Org), **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola (pp. 39-53). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- CALDEIRA, Suzana Nunes; REGO, Isabel Estrela. Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina na sala de aula. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 76-96, Apr.2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2001000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 jun. 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2001000100007>.



CAMARGO, Eder Pires. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial:** enlases e desenlases. 2017

DAMETTO, Jarbas; SOLIGO, Valdecir. **Sujeito e disciplinamento:** contribuições de Michael Foucault para pensar a educação formal. Travessias. Revista Universidade Estadual Oeste do Paraná, Cascavel, vol.3, nº1, Disponível em www.unioeste.br/travessias. Acesso em: 27 out. 2011

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 32, p. 199-213, 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 ju de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000200014>.

GASPAR, Fernanda Drummond Ruas; COSTA, Thaís Almeida. Afetividade e atuação do psicólogo escolar. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 121-129, Junho, 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 de jun. de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572011000100013>.

GODOY, Célia et al. A (in) disciplina escolar nas perspectivas de Piaget, Winnicott e Vygotsky. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 241-247, 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 jun. de 2019.

GOMES, Claudia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Rev. psicopedagógica**. São Paulo, v. 28, n. 86, p. 185-193, 011 Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 jun. de 2019.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Mar. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 de jun. de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009>.

LIPP, Marilda E. Novaes *et al.* O estresse em escolares. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 51-56, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 jun. de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572002000100006>.

MAROLDI, Alexandre Masson; SOUZA, Ana Maria da; LIMA, Luis Fernando Maia. **Produção em psicologia escolar de 1962 a 2011**. Base index Psi. **Psicol. educ.**, n. 43, p. 59-68, 2016.

PIAGET J. **Juízo moral**. Rio de Janeiro: Forense ;1994.

PAGGIARO, Patrícia Bergantin Soares; CALAIS, Sandra Leal. Estresse e escolha profissional: um difícil problema para alunos de curso pré-vestibular. **Contextos Clínic**, São

Leopoldo , v. 2, n. 2, p. 97-105, dez. 2009 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-34822009000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 jun. 2019

SERAPHIM, Robineia da Costa; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. O mal-estar na sala de aula como impulso criador. **Rev. Subj.**, Fortaleza , v. 15, n. 1, p. 95-104, abr. 2015 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692015000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 15 jun. 2019.

SILVA, Maria Preciosa; NEVES, Isabel Pestana. Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. **Rev. Port. de Educação**, Braga , v. 19, n. 1, p. 5-41, 2006 . Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 jun. 2019

SPARTA, Mônica; GOMES, William B.. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Rev. bras. orientac. prof**, São Paulo , v. 6, n. 2, p. 45-53, dez. 2005 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 jun. 2019.

WINNICOTT D. **Privação e delinquência**. Porto Alegre: Artes Médicas ;1995.

VIGOTSKI LS. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes;1998.

ZAVADSKI, Kelly Cristina; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 23, n. 4, p. 683-705, Dec. 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 Junho 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642012000400004>.