

A PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ONTEM E HOJE

Hétone Rodrigues Rocha

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Wallace Sousa Cruz

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Igor Andrade Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Carmem Virgínia Moraes da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Resumo: o presente trabalho se propôs à condução de uma breve reflexão a respeito dos desencontros entre as expectativas equivocadas atribuídas à prática dos psicólogos e as formas de atuação apontadas como as mais adequadas, além de suas decorrências históricas, fatores esses que interferem diretamente na construção de uma identidade concreta para a área de atuação do profissional psicólogo. Para tanto, apoia-se em produções de autores referência na área, como Andrada (2002; 2005a; 2005b), Antunes (2007), Guzzo et al (2010), Barbosa e Marinho-Araújo (2010) e Oliveira e Dias (2016). Por fim, as conclusões deste estudo coadunam-se com o que a literatura situada em um paradigma mais crítico e preventivo postula sobre esse campo de atuação da Psicologia, defendendo, assim, uma teoria mais imbricada com a práxis escolar, bem como profissionais que promovam ações que dialoguem com a realidade e que fitem a emancipação dos sujeitos mais prejudicados com as desigualdades sociais.

Palavras-chave: Identidade Profissional; Práxis Escolar; Psicologia Escolar e Educacional.

Introdução

O campo da educação teve grande importância no desenvolvimento e difusão da Psicologia no Brasil. Segundo Barbosa e Marinho-Araújo (2010), o tratamento das dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos foram os grandes propulsores dessa relação entre saberes que até hoje apresentam divergências em suas posturas frente aos problemas escolares. Tais divergências dizem respeito a um frequente desencontro entre o que a literatura mais atualizada da área propõe, assim como o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) indicam como sendo a forma de atuação mais adequada para o psicólogo escolar e o que a comunidade escolar em geral espera desse profissional.

O presente estudo, recorte de uma pesquisa que objetiva traçar o perfil da atuação da (o) Psicóloga (o) escolar/educacional de Vitória da Conquista a partir da identificação dos focos de atuação profissional desses profissionais e compreender o paradigma que orienta seu

exercício profissional, propõe uma breve reflexão a respeito dos desencontros entre as expectativas equivocadas atribuídas à prática dos psicólogos e as formas de atuação apontadas como as mais adequadas, além de suas decorrências históricas, fatores esses que interferem diretamente na construção de uma identidade concreta para essa área de atuação do profissional psicólogo.

Guzzo et al (2010) cita estudos de autoras como Maria Helena Souza Patto e Maria Teresa Castelo Branco para compreender como essa quebra de expectativa, na qual ainda se projeta sobre o profissional da Psicologia a função de ajustamento do aluno problema se instala. Esse quadro, segundo Gomes (2002 *apud* GUZZO et al, 2010) dificulta a delimitação de um *perfil* do psicólogo educacional e de sua atuação e decorre de todo o percurso da Psicologia desde seu surgimento (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Segundo essas autoras, a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil se desenvolveu sob influência das duas maiores referências na área da segunda metade do século XIX, a França e os Estados Unidos, visando preencher uma lacuna na formação de professores. Para tanto, vinculou-se os laboratórios de Psicologia às Escolas Normais, locais centrais para a formação de docentes, vislumbrando a condução de estudos envolvendo pessoas com necessidades especiais e dificuldade de aprendizagem (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Nessa perspectiva, Almeida (2002 *apud* GUZZO et al, 2010) descreve a primeira metade do século XX como marcada por uma Psicologia laboratorial, sem implicações concretas com a realidade. Mais tarde, sobrepõe-se uma postura mais psicométrica, mensurativa, diagnóstica e positivista (GUZZO et al, 2010).

Barbosa e Marinho-Araújo (2010) atestam que apesar do caráter mais laboratorial, essa primeira metade do século XX - sobretudo nos anos da República Velha, entre 1889 e 1930 - ocorreu o uso massivo de testes psicológicos para classificação e medição de comportamentos dos alunos, evidenciando a influência estadunidense. Foi predominante a fundamentação clínica nas intervenções (BARROCO, SOUZA, 2012; OLIVEIRA, DIAS, 2016). As autoras acrescentam que os estudos de Binet e Simon influenciaram uma quantidade significativa de pesquisas envolvendo pessoas com necessidades especiais, inclusive com o uso de instrumentos psicométricos de inteligência como o fez Clemente Quaglio, fato que revela a latente influência da postura do Saber Médico nesse período inicial da Psicologia no Brasil.

Nessa mesma linha, Andrada (2005b) pondera que por muito tempo no Brasil, coube ao psicólogo, portador dos instrumentos de testes para medir alunos, o papel de selecionar os

aptos dos não aptos para a aprendizagem. Dessa forma, sua postura profissional ressaltava a meritocracia, enquanto culpabilizava os estudantes com desempenho abaixo da média, ignorando completamente as diferenças de classes e demais fatores particulares dos indivíduos (YAZLLE, 1997 *apud* BARBOSA, SOUZA, 2012; OLIVEIRA, DIAS, 2016), centralizando o problema no indivíduo, o que gerava um apassivamento por parte dos agentes escolares (BARBOSA, MARINHO-ARAÚJO, 2010; OLIVEIRA, DIAS, 2016).

Toda essa postura mais fria e positivista da Psicologia Escolar e Educacional passou a sofrer uma série de questionamentos a partir dos anos 1960. Apesar de no regime militar, sucedido após o golpe de 64, a Psicologia é chamada para se envolver nos processos educacionais com mais intensidade (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; GUZZO et al, 2010), um descontentamento por parte dos próprios psicólogos com a falta de resultados positivos advindos das metodologias utilizadas impulsionou o movimento de ressignificação da Psicologia Escolar no Brasil. Essa movimentação repleta de questionamentos culminou com a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), em 1990, por um grupo de psicólogos que pretendiam alinhar e fomentar o desenvolvimento, reconhecimento e avanço da Psicologia Escolar nacional.

Atualmente a ABRAPEE ainda exerce um importante papel na defesa de uma Psicologia Escolar e Educacional mais próxima dos contextos escolares e despregada daquela perspectiva mensurativa adotada na maior parte de sua história até então. Um elemento importante da estrutura dessa associação diz respeito à sua revista *Psicologia Escolar e Educacional*, criada desde 1996 e que permanece executando um trabalho denso e respeitado de divulgação de produções científicas da área (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; GUZZO et al, 2010).

A associação e sua revista, porém, são apenas reflexos de uma atmosfera que demandava por essa ressignificação profissional. A década de 1990 foi bastante marcada pelo desejo coletivo em ressignificar a prática e o posicionamento do psicólogo dentro dos contextos educacionais (OLIVEIRA; DIAS, 2016). Essa tendência atravessou a virada do século e se intensificou mediante a ampliação dos debates:

Recentemente, a partir do ano 2000, observou-se o avanço da discussão teórica acerca da atuação do psicólogo escolar. Dentre os temas contemplados estão a atuação institucional, a participação do psicólogo escolar na formação de professores e na elaboração do projeto político pedagógico da escola e experiências de estágios baseadas em metodologias de pesquisa-ação, por exemplo[...] (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 396).

Além disso, a interface entre Psicologia e Educação passou a contar com uma cultura mais dialética e voltada para os ambientes sob uma visão ampliada da questão da dificuldade de aprendizagem e do desenvolvimento humano adotando, assim, um posicionamento composto por metodologias que atingissem mais os grupos, mais coletivas e menos individualizadas (GUZZO et al, 2010).

Essa noção mais coletivizada da Psicologia Escolar já é uma realidade no Brasil. Um bom exemplo dessa melhora é o estado do Distrito Federal-DF que, segundo Cruces, citado por Barbosa e Marinho-Araújo (2010), dispõe de uma Psicologia Escolar e Educacional mais consistente e trabalhando, na rede pública de educação, em equipes multidisciplinares. Experiências como essas devem servir como motivadores para que ações semelhantes se espalhem por outros contextos do ensino público e, ademais, revelam com significativo destaque o quanto se avançou em pouco tempo.

Depreende-se disso que, apesar da baixa inserção dos profissionais psicólogos no ensino básico público, o qual contempla a esmagadora maioria do conjunto das crianças e jovens estudantes brasileiros, a intensificação dessa postura aliada a um pensamento crítico está em pleno crescimento e se constitui enquanto um instrumento fundamental para o efetivo crescimento da área (GUZZO et al, 2010; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Com o reconhecimento dessas ações que se distanciam do modelo clínico e consultivo que marcou o século passado, é chegada a hora de se iniciar o desenho construtor de uma identidade que se vincule de forma coerente a essa Psicologia Escolar e Educacional contemporânea.

A Psicologia Escolar e Educacional na atualidade

Como já explicitado, a Psicologia Escolar e Educacional no Brasil se situa em um momento ímpar em sua história, pelo qual se desprende de uma identidade clínica e se inicia o delineamento de uma mais contextualizada, coletiva e crítica.

Na construção desse perfil de atuação e profissional, atualmente, duas organizações merecem destaque por seus estudos e objetivos de difundir, solidificar e aperfeiçoar a Psicologia Educacional: a própria ABRAPEE, mencionada anteriormente, e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) mediante a atuação do seu Grupo de Trabalho Psicologia Escolar/Educacional que, segundo Barbosa e Marinho-Araújo (2010), promove uma coerente reflexão a respeito da interface Psicologia e educação.

Entre as defesas postuladas nessas reflexões está a de que o profissional de Psicologia Escolar deve, inclusive, resistir ao que comumente é esperado - e cobrado - dele quando essa demanda se alinhar ao perfil médico, especializado e de consultoria que vem sendo superado, ao passo que adote, um posicionamento de sujeito integralmente presente e participativo no universo educacional (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005 *apud* BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Uma outra compreensão sobre esse momento atual da Psicologia Escolar e Educacional no Brasil tem seu enfoque no distanciamento entre teoria e prática presente ainda na formação em Psicologia. Autoras como Guzzo et al (2010) e Barroco e Souza (2012) discutem que as graduações em Psicologia no Brasil ainda apresentam um cunho predominantemente clínico, o que dificulta a superação dos atendimentos individualizados e diagnosticadores no interior dos espaços escolares - em sentido concreto e simbólico. As primeiras autoras fazem uma forte crítica à disjunção existente entre teoria e prática nos cursos de formação, sobretudo no campo da Psicologia Escolar e Educacional e acrescentam que é preciso que as estruturações curriculares situem seus discentes para a produção de conhecimento e de intervenções na concreta e desigual realidade social do sistema educacional brasileiro. Em acréscimo, Guzzo et al (2010) ratificam sua crítica a uma formação desconectada da realidade ao citar uma pesquisa de Martinez que revelou a não ocupação, por parte dos psicólogos, dos espaços de deliberação política no país.

Guzzo et al (2010) apontam criticamente também a existência da uma desconexão entre teoria e prática nos programas de pós-graduação com produções sobre a Psicologia Escolar, cuja produção não consegue alcançar os problemas reais da área estudada pois não advém da *práxis*.

Com toda essa complexidade, Guzzo et al (2010, p. 132) complementa que “sem políticas públicas para o ingresso dos profissionais de Psicologia na rede pública de ensino, cada vez mais, esse cenário se distancia da formação profissional e de seu campo de produção intelectual”.

Tem-se então mais uma problemática que se constitui na atualidade: a necessidade de aproximar as atuações dos psicólogos educacionais dos escolares, e vice-versa. Essa junção se mostra fundamental para a afirmação dessa área de atuação enquanto saber teórico e prático, no qual um componente contribui e é nutrido pelo outro.

Nesse sentido, Guzzo et al (2010, p. 139) ponderam que é demasiadamente preciso

Resistir ao consultório particular, ao modelo médico de compreensão do fracasso escolar, aos elementos ideológicos presentes no corpo de

conhecimento da Psicologia [e] [...] entender a realidade brasileira a partir da inserção e presença no campo, não apenas pela vidraça da universidade, mas pelas experiências cotidianas de vida nesses espaços.

Psicologia Escolar ou Educacional?

Essa identidade que está por ser construída tem que, obrigatoriamente, passar por uma distinção conceitual entre Psicologia Escolar e Educacional. Nessa perspectiva, Barbosa e Souza (2012) discutem de forma aprofundada essas duas terminologias. Tais autoras iniciam a discussão utilizando uma definição de Mitsuko Aparecida Makino Antunes, a qual pondera que a Psicologia Escolar, apresenta-se enquanto campo de atuação profissional que tanto debruça-se a respeito das relações que são estabelecidas no convívio escolar quanto intervêm de forma concreta nesses espaços. O psicólogo escolar atua diretamente na realidade escolar, o que, de fato, lhe confere uma atribuição mais prática. Contudo, essa prática deve ser acompanhada pelo domínio teórico dos conhecimentos que transpassam essa interface Psicologia e educação e pode (deve) recair sobre a produção acadêmica a respeito das atividades desenvolvidas durante a atuação profissional.

Por outro lado, Antunes (2007) apresenta a Psicologia Educacional como sendo uma área de conhecimento da Psicologia que carrega consigo um corpus sistemático e organizado, assim como qualquer ciência, com o objetivo de produzir conhecimentos e saberes sobre fenômenos psicológicos que visam atingir o âmbito escolar.

Nesse sentido, percebe-se que essa combinação entre tais perspectivas demonstra o quanto a Psicologia Educacional e Escolar coaduna-se em prol da aplicação do conhecimento psicológico e da atuação deste profissional no âmbito escolar (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Por outro lado, essa distinção pode ser remetida à densa crítica formulada por GUZZO et al (2010) à distância existente entre teoria e prática no que concerne aos conhecimentos desenvolvidos nas Universidades brasileiras sobre a Psicologia Educacional e seu campo de atuação, as escolas de ensino básico em sua maior parte. Nesse sentido, essa distinção que à primeira vista poderia parecer apenas conceitual, pode ser, na verdade, um dos causadores dessa dissonância.

Com isso, fica claro que não é objetivo de nenhuma das áreas a negação da outra. Pelo contrário, seus objetivos se entrelaçam em prol do desenvolvimento do âmbito educacional e escolar (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Provocar, então, uma maior aproximação entre esses segmentos é critério preponderante para a formação de uma identidade profissional que seja Educacional e Escolar.

Focos de intervenção e alguns apontamentos

É perceptível que há um crescimento da demanda pela inserção do profissional de Psicologia nos mais diversos locais, o que nem sempre é acompanhado por um correto entendimento a respeito das formas de atuação da Psicologia. Esse quadro não é diferente nos contextos educacionais. Dito isso, nota-se também uma grande e atual sensação de carência da atuação desse profissional no âmbito escolar.

Conforme afirmam Barbosa e Marinho-Araújo (2010), o psicólogo escolar deve almejar uma atuação que lhe permita conhecer profundamente o contexto educativo para, então, conduzir ações coletivas e em espaços coletivos no interior da escola auxiliando, dessa forma, na valorização da pessoa humana e na formação de “sujeitos, atores e autores do contexto escolar[...]” (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 399).

Apesar disso, tanto o corpo docente quanto os demais atores da escola fazem diversas confusões no que tange à atuação do psicólogo, enxergando-o, na maioria das vezes, como o responsável por ajustar aqueles alunos que desviam dos padrões esperados pela escola (ANDRADA, 2005a). Desse modo, tal compreensão é reducionista e reflete a herança deixada pela prática da Psicologia Escolar no século passado e evidencia a precisão em se estabelecer “[...]matrizes teóricas que fundamentam a prática deste profissional tão requisitado e tão pouco compreendido” (ANDRADA, 2005a, p. 163). Ademais, esse recurso é indispensável para a plena construção da identidade do profissional que atua nessa área.

Nesse sentido, Andrada (2005a, p. 163) destaca um leque variado de possibilidades de atuação do psicólogo no âmbito escolar, tais como:

[...]processo ensino-aprendizagem, em análises e intervenções psicopedagógicas; referentes ao desenvolvimento humano, às relações interpessoais e à integração família comunidade-escola [e] [...] analisar as relações entre os diversos segmentos do sistema de ensino e sua repercussão no processo de ensino [...] (ANDRADA, 2005a, p. 163).

Assim, a partir de tais apontamentos, a autora indica quatro focos por onde o profissional de Psicologia, devidamente munido de conhecimentos da Psicologia científica, pode delinear sua prática no âmbito escolar.

São eles:

1. As implicações do fazer pedagógico (ANDRADA, 2005a): nesse foco a autora salienta a importância de o Psicólogo Escolar estar atualizado e com conhecimento consistente a respeito das teorias de desenvolvimento e aprendizagem;

2. O envolvimento de pais e educadores no processo de formação e educação das crianças e adolescentes (ANDRADA, 2005a): este foco trata sobre a indispensável relevância em se buscar envolver as famílias dos alunos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Para a autora, esse foco é fundamental para a compreensão mais ampla do psicólogo sobre os educandos da escola, bem como do público atendido pela instituição. Outra questão ventilada neste ponto diz respeito às teorias de desenvolvimento e dinâmica familiar que também devem ser objeto de estudo dos psicólogos escolares;
3. O esclarecimento das dimensões psicológicas implicadas no processo de ensino e aprendizagem (ANDRADA, 2005a): quanto a esse foco, Andrada discorre que o psicólogo escolar deve ter ciência da multifatoriedade que pode ter a ver com a dificuldade de aprendizagem. Admite-se um conjunto tão abrangente de elementos relacionados que é exigido do profissional que, por vezes, ele tenha domínio sobre os aspectos psicológicos e ainda pesquise em áreas distintas da sua formação;
4. Os sistemas de interações existentes no interior da Escola (ANDRADA, 2005a): por último, este foco diz respeito ao mapeamento que o psicólogo escolar deve fazer para compreender a criança enquanto indivíduo inserido em diversos contextos sociais de interação, de modo que a família e a escola tendem a ser os principais. De forma mais estrita, na escola, o profissional da Psicologia deve se ater às possíveis falhas inter-relacionais envolvendo os alunos e os atores escolares.

Barbosa e Marinho-Araújo (2010), nessa perspectiva, destacam uma pesquisa de doutorado que fitava uma dimensão mais relacional como ferramenta para a resolução de algumas queixas no interior da escola; dimensão mais próxima do foco 4 de Andrada (2005a), mas com desdobramentos nos demais. A

[...]intervenção nas situações de queixa escolar privilegiou a comunicação com professores e pais. A autora elaborou um sistema de atendimento denominado Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares (PAIQUE) que propunha uma escuta e intervenção psicológica, em primeiro lugar, para o sujeito que demandou a queixa, geralmente o professor, e, caso necessário, seriam seguidos outros passos que prevêm o envolvimento dos pais e posteriormente do aluno (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 398).

Andrada (2002) também relata a execução de um trabalho que reflete legitimamente a quais paradigmas os psicólogos escolares e educacionais devem se ater. A atividade foi

conduzida pela própria autora no ano de 2002, no Centro de Educação Infantil (CEI) municipal de um bairro periférico de Florianópolis (ANDRADA, 2002). Nesse sentido, sob o referencial da Psicologia Histórico Cultural, a prática almejava modificar a compreensão da professora em relação ao seu papel de mediadora para que assim docente pudesse reaver o seu modo de agir naquele ambiente visando a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Andrada, 2002). Destarte, a proposta inicial dos professores era trabalhar com um pequeno grupo de alunos de uma determinada sala que apresentavam problemas de indisciplina. Porém, após dez observações feitas pela autora na turma dos “alunos problema” em diversos espaço do CEI, optou-se, em acordo com a professora da classe, pela elaboração de uma outra proposta de intervenção que envolvesse toda a turma, evitando, assim, a exclusão dos “alunos problema” (ANDRADA, 2002).

Nesse âmbito, foi possível trabalhar, em grupo, alguns conceitos da Psicologia Histórico-cultural, tais como mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Nesse contexto, instrumentos de mediação podem ser considerados todas as ferramentas que estão entre a criança e seu desenvolvimento, de modo que o último é balizado pela interação ativa da criança com seu meio (ANDRADA, 2002). Já a Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vygotsky, citado por Andrada (2002), se caracteriza pela situação em que diante de determinadas atividades a criança precisa de auxílio de adulto para resolvê-las, pois não consegue, ainda, chegar a um resultado satisfatório sozinhas.

Ao final da experiência, a autora mostra que houve uma grande mudança no ambiente da intervenção, pois

[...] a partir do conhecimento das crianças e das suas necessidades, à medida que os encontros aconteciam, as crianças passaram a tomar mais a sua voz, podendo “ser mais indivíduos” dentro do grupo. A professora, por sua vez, também passou a interagir de maneira nova, primeiramente imitando a mediadora, possibilitando negociação entre as crianças, ouvindo seus desejos, construindo com elas zonas de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, ampliando seus conhecimentos e seu repertório (ANDRADA, 2002, p. 87).

Esses movimentos no espaço escolar alcançados por Andrada (2002) e por Neves (2001 *apud* BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010) são, por fim, bons exemplos de quais devem ser as posturas adotadas pelos profissionais de Psicologia Escolar na atualidade. O perfil que está por ser delineado deverá se apoiar em abordagens semelhantes a essas aqui detalhadas, visto que estão mais alinhadas com a promoção do bom desenvolvimento do sujeito, bem como mais próximo do que consta no primeiro princípio fundamental do Código de Ética do Profissional Psicólogo: “O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito e na

promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos” (CFP, 2005, p. 7).

Considerações finais

A discussão erigida neste trabalho se debruça sobre o fazer psicológico escolar na contemporaneidade; fazer, este, que é atravessado por percalços em função de discrepâncias, entre o que é proposto pela literatura e órgãos representativos da área, e o que a sociedade escolar espera do profissional de Psicologia que atua nesse contexto. Nesse sentido, tal confusão se dá, sobretudo, devido à associação dessa área a seu histórico de atuação focado na clínica e na Psicometria, sendo desse modo, responsáveis por identificar e lidar com os alunos problema, ignorando as dinâmicas do contexto ao qual estes estão inseridos e culpabilizando-os por seu insucesso. Além disso, há uma grande deficiência na formação de graduandos e pós-graduandos em psicologia, pois os dois níveis de formação apresentam uma considerável dissociação entre teoria e prática. Desse modo, tal falha faz com que estes profissionais atuem de forma semelhante ao modelo de atuação que era mais prevalente no século XX, uma vez que a falta de prática faz com que eles não percebam a complexa realidade do âmbito educacional no Brasil.

Ademais, face à complexidade da atuação do psicólogo no âmbito escolar, ressalta-se a necessidade da integração e a formação de um ciclo de retroalimentação entre a Psicologia Educacional, dotada de métodos científicos e que produz pesquisas no campo da educação e a Psicologia Escolar, que se debruça e age de forma prática neste espaço, uma vez que ambos possuem o mesmo objetivo: contribuir com a prática psicológica no âmbito escolar.

Por fim, a postura adotada entre os psicólogos educacionais em compreender seu espaço profissional considerando os limites e possibilidades do local para guiá-los em sua atuação, demonstra o quão atentos esses sujeitos devem estar para as formações e transformações de sentido dentro do espaço escolar. Concomitantemente a isso, deve-se considerar todos os setores da escola: alunos, direção, professores, demais funcionários, etc, enquanto protagonistas do fazer educacional. Além disso, uma postura participativa neste universo, retirando o profissional da Psicologia Escolar de suas salas e fugindo do viés clínico e médico da história deste campo de atuação, faz com que o profissional faça parte do contexto educativo, agindo de forma eficaz nesta área de atuação.

Referências bibliográficas

ANDRADA, E. G. C. de. Focos de Intervenção em Psicologia Escolar. **Psicol. Esc. Educ.**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 163-165, jun. 2005a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n1/9n1a19.pdf>> Acesso em 16 dez 2018.

_____. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005b, v. 18, n. 2, p. 196-199. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27470.pdf>> Acesso em 16 dez 2018.

_____. Possíveis intervenções do psicólogo educacional: o grupo como espaço de mudanças educativas. **Rev. Estudos de Psicologia**. PUC-Minas, v. 19, n. 3, set./dez. 2002, p. 77-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v19n3/a08v19n3.pdf>> Acesso em 16 dez 2018.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impresso), v. 12, p. 469-475, 2008.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. de. Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação de Psicologia Educacional e Escolar**, SP, v. 16, n. 1, jan./jun. 2012, p. 163-173. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/18.pdf>> Acesso em 16 dez 2018.

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, jul./set. 2010, p. 393-402. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/11.pdf>> Acesso em 16 dez 2018.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. de. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 111-132, 2012.

CONSELHO Federal de Psicologia - CFP. XIII Plenária do Conselho Federal de Psicologia. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**. Brasília: CFP, 2005. Disponível em <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>> Acesso em 21 dez 2018.

GUZZO, R. S. L. *et al.* Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 26, n. spe, p. 131-141, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a12v26ns.pdf>> Acesso em 16 dez 2018.

OLIVEIRA, M. C. S. L. de; DIAS, S. de S. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da Psicologia Escolar. In: FRANSCHINI, R; VIANA, M. N. **Psicologia Escolar: que fazer é esse?**. Brasília: CFP, 2016, 215 p.

SOBRE OS AUTORES

Hétone Rodrigues Rocha

Graduando bacharelado e licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Brasil; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Prisões, Violência e Direitos Humanos – NEPP-UESB. E-mail: rochahetone13@gmail.com

Wallace Sousa Cruz

Graduando bacharelado e licenciatura em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil. E-mail: wallace890321@gmail.com

Igor Andrade Santos

Graduando bacharelado em Psicologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil. E-mail: igor.andrade.santos1996@gmail.com

Carmem Virgínia Moraes da Silva

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Professora Adjunta na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil; Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Saúde – UFBA/IMS; Líder do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia da UESB – NUPEP-UESB; E-mail: carmem.virginia@uesb.edu.br