



Agressividade infantil no contexto escolar: contribuições do psicólogo para a formação de professores

Child aggressiveness in the school context: the contributions of the psychologist for teacher training

Sandrea Gonçalves Moura¹
Marília Maia Lincoln Barreira²

Resumo

O comportamento agressivo se manifesta a partir de diferentes aspectos durante a infância. No contexto escolar é importante que os professores saibam da sua responsabilidade frente a agressividade infantil, portandose de forma a ser mais do que um mero transmissor de conhecimento. Neste sentido, este trabalho objetiva entender como o psicólogo escolar pode atuar na formação de professores frente à demanda da agressividade no contexto da Educação Infantil. Para isto, realizou-se pesquisa bibliográfica a partir da revisão de literatura e sistemática. Ao fim, a partir dos resultados, considera-se que o professor exerce função de socialização na escola, além da sua prática docente. No entanto, muitos desses profissionais não têm uma formação que os ajude a entender a potencialidade do seu trabalho. Neste sentido, os saberes do psicólogo escolar são importantes ferramentas de mediação para auxiliar os professores lidarem com a agressividade das crianças vividas no contexto escolar.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Agressividade Infantil; Formação de Professores.

Abstract

Aggressive behavior manifests itself from different aspects during childhood. In the school context, it is important for teachers to know their responsibility for child aggression, and to be more than a mere transmitter of knowledge. In this sense, this work aims to understand how the school psychologist can act in the training of teachers facing the demand of aggressiveness in the context of Early Childhood Education. For this, bibliographic research was carried out on books and articles in the area. Finally, from the results, it is considered that the teacher exercises a socialization function in the school, in addition to his teaching practice. However, many of these professionals do not have a training that helps them understand the potential of their work. In this sense, the knowledge of the School psychologist are important tools of mediation to help teachers deal with the aggressiveness of children lived in the school context.

Keywords: School Psychology; Childhood Aggression; Teacher training.

1 Introdução

A educação infantil é o primeiro momento da educação básica, tratando-se de um segmento escolar que recebe crianças pequenas. Neste, são trabalhados a personalidade da criança, nos aspectos da socialização e da inteligência emocional. Essas primeiras experiências podem tornar-se marcas profundas na vida adulta. Se a rotina vivenciada por essas crianças, no ambiente escolar, for algo positivo, tendem a se tornar adultos cooperativos, autoconfiantes, solidários, responsáveis (SOUZA; CASTRO, 2008). As crianças que tendem a ter comportamentos “indesejáveis” e que não são manejadas de forma adequada, sendo punidas e rejeitadas pelos colegas ou professores, têm a probabilidade de agravar tais comportamentos, podendo torna-se adultos imprudentes e agressivos (SILVA *et al.*, 2015).

Na contemporaneidade, as instituições de educação infantil compartilham o desenvolvimento da criança com a família, no que diz respeito ao cuidar e educar, trazendo a necessidade da escola ser um local em que a criança possa se sentir segura e protegida, um espaço saudável para um melhor aprendizado (ZENDRON *et al.*, 2013). Diante deste contexto, os professores irão se deparar com comportamentos agressivos, com os quais, na maioria das vezes, os professores se sentem perdidos e confusos, sem saberem lidar com tal conflito.

¹ Psicóloga - Fateci

² Doutoranda e Mestra em Psicologia. Psicóloga e Psicopedagoga. Faculdade Maurício de Nassau.
Contatos: mariliamlbarreira@gmail.com; sandrelea@hotmail.com

Segundo Train (1997 *apud* CASTRO, 2005) e Gaiarsa (1993 *apud* CASTRO, 2005), na infância a agressividade aparece com mais frequência de uma forma mais visível e intensa, fazendo-se necessária para a sobrevivência desde o nascimento. À medida que a criança cresce, seus comportamentos repercutem de várias maneiras nas relações com as pessoas.

Atualmente, percebe-se que as crianças passam a ser inseridas cada vez mais cedo na escola, mas nem sempre estão preparadas para isto. Muitas vezes, inclusive, permanecem na instituição em tempo integral. Diante dessa situação, os professores acabam sendo a pessoa mais presente em suas vidas, sendo assim, nos estudos de Gagliotto, Berté e Valle (2012), é primordial que tais profissionais entendam que a agressividade é uma expressão de sentimentos, de falta ou de defesa. No contexto escolar, os comportamentos agressivos da criança se apresentam pelo bater, gritar, chutar e morder. Este fato costuma ser motivo de preocupação de pais e professores (GAGLIOTTO; BERTÉ; VALE, 2012).

Estudos de Dias (2014), Gagliotto; Berté e Vale (2012), Lovera (2009), Martins (2003) e Silva *et al.* (2015) mostram que existem diversas variáveis (nas dimensões biológica, psicológica, cultural, social, emocional, familiar, escolar, características pessoais, de personalidade e de transtornos patológicos).

Falar sobre agressividade remete a um assunto polêmico, com discussões que transcorrem ao tempo e ao molde social. Nota-se que há dificuldade em lidar com o tema, entre educadores e sociedade em geral, questionando-se sobre as possíveis causas e repercussões de um comportamento agressivo. Os professores precisam ir além dos saberes pedagógicos para conseguirem lidar com conflitos do cotidiano, levando a necessidade de envolverem conjuntos de saberes. (BUZINARI; SOMMERHALDER, 2016).

Com o trabalho do psicólogo escolar, poderia-se buscar uma reflexão para a mudança de tal realidade, levando em conta as relações ali estabelecidas, as características físicas do ambiente e o contexto familiar dos alunos (ZENDRON *et al.*, 2013). A psicologia escolar traz como necessidade compreender como os educadores, os alunos e a instituição vivenciam sua implantação e concepção dentro das escolas (ANTUNES, 2008).

Assim, este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância dos saberes do psicólogo escolar para contribuir na formação dos professores frente à agressividade infantil, mostrando a importância desse assunto e levando em consideração que esses profissionais estão trabalhando com a base da escolarização, o primeiro contato socializador fora da família com que a criança se depara.

A discussão, inicialmente, explorará um breve histórico de como se deu a gênese da educação infantil. Em um segundo momento, citará algumas abordagens sobre a agressividade infantil no contexto da escola. E, em um terceiro espaço, se discutirá sobre o professor diante de tal conflito e o papel do psicólogo escolar na formação destes professores.

2 Um Breve Histórico da Educação Infantil

Na Era Medieval, a criança era vista como um mini adulto, que repetia e aprendia com comportamentos do adulto. Durante anos, a responsabilidade da educação da criança era exclusivamente da família, em especial da figura materna. Segundo Savian e Corte ([2008]), no século XVIII, iniciam-se as primeiras mudanças; sobre a percepção social de infância, as crianças passam a ter mais atenção, afeto e fazer parte do meio social. A família passa a assumir um novo papel, uma vez que a educação das crianças passa a ter uma atenção especial.

No decorrer de 1899 a 1992, surgem as primeiras instituições de acolhimento às crianças, como pré-escolas, creches, escolas maternas e jardins de infância, apesar de terem sido criadas por interesses políticos e econômicos por partes das indústrias. Foi a partir deste momento que se sucederam os avanços para educação infantil, implantando inicialmente os jardins de infância (ZENDRON *et al.*, 2013).

A implantação dessas instituições gerou muita polêmica entre os políticos, visto que alguns acreditavam que estas desempenhavam um papel de “depósito” de crianças, outros alegavam que poderia ser vantajoso para o desenvolvimento da criança. Na Europa, a creche tinha objetivo de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, entre outros, das crianças de 0 a 3 anos, para que a família pudesse trabalhar.

Segundo Morgan *et al.* (2014), a creche surge no Brasil em final do século XIX, decorrente do processo de industrialização e urbanização do país. Nesse período, ocorre o crescimento das cidades localizadas nas regiões ricas, pela migração das áreas mais pobres que buscavam trabalho e melhores condições de vida.

Quando as creches chegaram ao Brasil, vieram carregadas de grande influência dos países europeus, usando o mesmo raciocínio, pois, com o crescimento desordenado das cidades e o crescimento das indústrias, surgia a necessidade de buscar mais mão de obra, sendo indispensável inserir as mulheres no mercado de trabalho, o que trouxe uma demanda de serviços que cuidassem das crianças durante o horário comercial.

Essas instituições tinham caráter eminentemente assistencialista e eram voltadas, principalmente, para os cuidados básicos e para a segurança das crianças provenientes de comunidades empobrecidas. Portanto, a educação infantil tinha preocupação apenas de cuidar das crianças sem levar em consideração seu desenvolvimento (ZENDRON *et al.*, 2013).

No que se referem à educação da criança pequena em creches e pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos foram sendo constituídos com base em situações sociais concretas que, por sua vez, geraram regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas. Concepções, muitas vezes, antagônicas, defendidas na educação infantil têm raízes em momentos históricos diversos e são postas em prática hoje sem considerar o contexto de sua produção. (OLIVEIRA, 2013, p. 57).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional engloba novos objetivos, passando a compreender crianças entre 0 e 6 anos, como um sujeito em desenvolvimento, integrado, sem dissociar aspectos cognitivos, afetivos, expressivos, motores ou simbólicos da criança (BRASIL, 1996). Essa lei é reforçada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990).

Tal lei visa um modelo de educação infantil diferenciado, em que propostas educacionais são fundamentadas em teorias psicológicas e do desenvolvimento infantil. A criança nessa idade passa a ser vista como sujeito de educação, com necessidade de atendimento qualificado, que vise o seu desenvolvimento integral. (VOKOY; PEDROZA, 2005).

De acordo com Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN):

[...] também chamado de (RCNEI), Educar significa [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

O RCN para a educação infantil também destaca que:

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos. (BRASIL, 1998, p. 24).

Esse documento democrático contribuiu para a implementação das políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos e, em razão de sua importância no processo de constituição do sujeito, a educação infantil em creches ou entidades equivalentes e em pré-escolas tem adquirido, atualmente, reconhecida importância como etapa inicial da educação básica integrante do sistema de ensino.

No entanto, a integração das instituições de educação infantil ao sistema educacional não foi acompanhada, em nível nacional, da correspondente dotação orçamentária, mais que se mostra nas pesquisas com um razoável crescimento (BRASIL, 2006). Segundo com o Censo Escolar, no ano de 2001 a 2012, houve um crescimento razoável na média anual das creches, de 55% e 78,2% na pré-escola.

Zendron *et al.* (2013) apontam que a educação infantil se propõe hoje, portanto, não mais a apenas cuidar, mas levar em consideração toda a complexidade do desenvolvimento infantil ao educar e cuidar das crianças, exercendo junto com as famílias um papel complementar na formação dos indivíduos.

Para Zabalza (1998 *apud* MATHIAS, 2009) há três finalidades básicas para se ter qualidade na educação infantil. Uma escola que esteja concentrada na identidade da criança, levando em conta as condições de direitos em diversos contextos, na consciência de si, na relação íntima com a família e sua cultura. Nessa concepção, uma escola de educação infantil precisa trazer experiências e conhecimentos com a atenção centrada em conteúdos experienciais através da educação linguística, motora, musical e científica. Enfim, que seja uma escola baseada na participação de todos e que esteja integrada com a comunidade.

Essas três finalidades básicas, afirmam a autonomia, identidade e competência que estão ligadas diretamente com o processo de desenvolvimento da criança e na concepção de educação infantil com qualidade, pois ao se falar de autonomia, fala-se de uma construção do sujeito na capacidade e agir, estar bem sozinho e conseguir viver relações solidárias com os outros. Já a identidade, fala sobre o amadurecimento desse sujeito com a auto-imagem positiva e um sentimento de confiança de si próprio, nas suas capacidades. E as competências dizem respeito à capacidade de interiorizar e utilizar os símbolos em sua constituição pessoal (ZABALZA, 1998 *apud* MATHIAS, 2009).

Finalmente, a qualidade também esta relacionada ao próprio funcionamento das instituições e dos agentes que fazem parte das mesmas. É fundamental inserir a ação institucional em um processo de melhora da própria instituição e dos serviços que a mesma oferece. Um processo de aperfeiçoamento planejado com metas de curto, médio e em longo prazo (MATHIAS, 2009).

Em seguida, aborda-se sobre os comportamentos das crianças inseridas na creche, tendo como foco principal a agressividade na infância e as repercussões de tal comportamento nos relacionamentos interpessoais.

3 Agressividade e Repercussões para a Infância

Segundo o Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa (2008), a “agressividade” é definida como “qualidade de agressivo, disposição para ser violento ou para agredir, estado caracterizado por comportamento hostil, violento e destrutivo. Sujeito que provoca, ataca alguém de forma violenta, podendo ser de forma física ou psicológica.”

Não levando em consideração a agressividade somente ao nível patológico, Silva *et al.* (2015) diz que existe uma recorrente discordância nos estudos ao falar sobre os comportamentos agressivos no ser humano. Assim há pesquisadores que acreditam que a agressividade está sujeita a influências inatas ou instintivas, e outros acreditam que é um comportamento aprendido. Para estes, nem sempre é algo negativo, como é vista em geral. Também é desencadeada de maneira positiva e imprescindível para desenvolver o sujeito. No entanto, é necessário observar, pois ao se constituir como negativo na personalidade do sujeito poderá levar o sujeito agir com violência e destruição.

Gagliotto; Berté e Vale (2012) falam que, ao nascer, a criança chora e grita, esse é o primeiro sinal da sua agressividade. Normalmente, as crianças apresentam comportamento agressivo frente a situações que as rodeiam, são comportamentos que não necessariamente vise prejudicar ou violentar alguém, podendo simplesmente ser uma manifestação ou medo por alguma situação e assim reagir de forma agressiva, sem a intenção de machucar.

Essa posição é partilhada por Loreva (2008) ao definir a agressividade como manifestações iniciais da vida da criança. O impulso agressivo evolui de acordo com a estrutura psíquica e de personalidade, nas diferentes fases do desenvolvimento do sujeito, e vai atingindo diferentes graus de expressão. A autora refere-se ao pré-natal como uma fase que surge os recursos físicos de desprazer, expressando com atitudes, chutar, morder, arranhar e puxar cabelos. Ao desenvolver a linguagem, os comportamentos agressivos vão desenvolvendo de diferentes formas, a criança pode agredir outra criança para conseguir um brinquedo, pode também demonstrar hostilidade para dominar ou ferir como forma de se adaptar ao mundo. Isto não quer dizer que se trata apenas de algo adaptativo, mas, sim, que se trata de um tema que se irá ampliar a discussão no decorrer do artigo por alguns teóricos.

Os eventos agressivos não podem ser tomados como unitários, sua ocorrência e percepção está sujeita a múltiplos fatores e uma abordagem interdisciplinar enriquece as análises, pois “a despeito da multiplicidade de fatores envolvidos na conduta agressiva (biológicos, psicológicos, ambientais, socioculturais), ela só ganha sentido se localizada em quadros socioculturais específicos” (QUEIROZ, 2009 *apud* SILVA *et al.*, 2015, p.132).

Diferentes teorias têm contribuído para a compreensão do comportamento agressivo, vamos ressaltar as abordagens teóricas clássicas, como a Psicanálise, a Etologia, o Behaviorismo e a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura, tais teorias associam a agressividade às pulsões, predisposições genéticas, à frustração e à modelagem, respectivamente. (SILVA *et al.*, 2015)

Na Psicanálise, os conceitos são caracterizados por pulsões, que são energias da libido (anseio, desejos o impulso sexual de um homem ou mulher) promotoras da vida (pulsão de vida) ou direcionadas para a destrutividade ou agressividade (pulsão de morte). Freud (1996) encara a agressividade como sendo a resposta do sujeito à dor da frustração. Portanto, uma energia inata ao ser, a pulsão de morte está trabalhando para pulsão de vida, pois quando a agressividade é exteriorizada, isto é, expressada e direcionada para o outro, ou objeto, ele está expondo destruir algo ao invés do seu próprio *self*. Por isso, a agressividade para a Psicanálise é considerada um comportamento saudável, para que o sujeito não destrua seu próprio *self* (autodestruição), já que ele precisa liberar essa energia. Esta catarse tem sua concretização em comportamentos socialmente inaceitáveis, como criminalidade, e aceitáveis, como atividade desportiva (SILVA *et al.*, 2015).

Tais comportamentos tornam-se inaceitáveis socialmente, pois se trata de algo que foge do culturalmente tolerável, causando um mal-estar na sociedade, de maneira que é preciso ser escondido. Para a Psicanálise, essa é uma das causas de transtornos na fase adulta e dos comportamentos antissociais na adolescência, sendo necessário mesmo que essa energia seja exteriorizada. Deve-se observar para que não se torne patológico.

A Etologia defende a agressividade como inata e que surge de ação premeditada e instintiva do sujeito, com objetivo de prevenir e proteger-se. Já se vê um ponto de divergência da Psicanálise, enquanto Freud defende a agressividade como algo destrutivo. Lorenz (1973 *apud* DIAS, 2014) defende como algo natural do humano, um mecanismo de sobrevivência, e de seleção de espécie, tendo que ser liberada para impedir distúrbios sociais. A Teoria Etológica deixa clara uma semelhança com os comportamentos dos animais. (DIAS, 2014).

Já no Behaviorismo, a agressividade é defendida por Dollard *et al.* (1939 *apud* DIAS, 2014) como sendo uma agressão/frustração. Para Dollard *et al.* (1939 *apud* DIAS, 2014), a agressão é uma forma de reagir à frustração, o sujeito reage por não conseguir algo que deseja. Ele concorda com os autores citados de que é algo inato e natural, mas, para ele, não se trata de defesa ou destrutividade, e sim uma resposta ao sentimento de raiva, frustrações e outros estados emocionais do sujeito, desencadeados por fatores externos. Deste modo, atribui uma causa desagradável para explicar o aparecimento dos comportamentos agressivos.

Na modelagem, conceito de Albert Bandura (1999 *apud* DIAS, 2014) a agressividade é a aprendizagem de um comportamento a partir da observação de modelos. O comportamento agressivo é socialmente aprendido, e não está ligado

nem a sentimentos inatos nem a frustrações, raiva ou ira. Rejeitando a ideia do inatismo do comportamento agressivo, ele fala do comportamento aprendido a partir do que é visto.

Diante deste propósito, Bandura (2008 *apud* MARTINS, 2003) afirma que a exposição a modelos pode produzir três efeitos: modelar padrões de resposta, inibir ou desinibir respostas, até então não praticadas e influenciar o observador a dar respostas similares às observadas. Nota-se que as crianças manifestam comportamentos específicos semelhantes aos que elas vêem, o que influencia comportamentos agressivos seria a televisão, os jogos, o cinema, os videogames, a internet, etc, aos quais eles muitas vezes têm acesso sem a fiscalização dos pais (SILVA *et al.*, 2015).

Ribeiro (2008) concorda, e diz que atualmente é dada a criança, um sujeito ainda em desenvolvimento, o poder de selecionar, escolher o que consome. Nos estudos referenciados por Velez (2010 *apud* DIAS, 2014) foi possível verificar que, em 70% das experiências realizadas, assistir a filmes violentos fez aumentar exponencialmente o comportamento agressivo dos indivíduos, confirmando assim a teoria de Albert Bandura como sendo esses modelos uma influência para o comportamento agressivo. Demonstrem também que a violência doméstica, os comportamentos agressivos dos pais, influenciam para a aprendizagem de tal comportamento.

Há dificuldade de conceituar e mensurar o comportamento agressivo, em função da natureza deste, a maior parte dos estudos sobre o comportamento agressivo o entende como uma conduta que produz impactos negativos, tanto para o agressor como para quem foi agredido.

Não existe uma resposta pronta sobre que fatores são responsáveis pela ocorrência da agressividade, visto que cada abordagem teórica explica de alguma forma esse comportamento. O comportamento agressivo é um contexto complexo, que se submete a diversas variáveis, internas e contextuais, que se interagem ao longo do desenvolvimento da criança.

A agressividade está presente no indivíduo desde as fases mais precoces, sendo um dos fatores que intervêm no seu crescimento e na estruturação da sua personalidade, sendo necessária à sua sobrevivência, desenvolvimento e adaptação. Por estes motivos é normal que a criança manifeste impulsos agressivos adaptativos, os quais se revelam desde o nascimento e que vão, progressivamente, diminuindo à medida que a criança interioriza normas familiares, escolares e sociais. Todavia, a agressividade também pode desenvolver-se de forma anormal, encerrando uma conotação negativa e não adaptativa. (DIAS, 2014, p. 69)

Tais comportamentos acontecem quando a criança recorre à agressão intencional como única estratégia para resolver conflitos e situações de estresse. Nesse contexto, a agressividade assume sua natureza psicopatológica (LOVERA, 2009; MARTINS, 2009 *apud* DIAS, 2014; WEBSTER-STRATTON, 2005; VELEZ, 2010 *apud* DIAS, 2014). Lochman (2003) verifica que as crianças com três anos são mais desafiadoras e desobedientes. O comportamento agressivo tem se demonstrado como relativamente estável durante a infância e adolescência, revelando-se mais sólido quando comparados com outros padrões comportamentais, assegurando que a agressividade crônica na infância é o maior preceptor comportamental de dificuldade de ajustamento social e emocional na idade adulta. O autor afirma que:

[...] o melhor preditor da agressividade aos 19 anos de idade é ser-se agressivo aos 8 anos". Existindo, portanto, uma relação de riscos entre crianças que apresentaram comportamentos agressivos não adaptativos e futuros adolescentes e adultos com problema de desadaptação social. Infelizmente, projeções recentes sugerem que a proporção de crianças que necessitam de serviços profissionais devido a comportamentos agressivos e que realmente os recebem fica abaixo de 10% no caso de crianças em idade escolar (essa proporção é ainda menor no caso de crianças em idade pré-escolar); e menos de 50% desse grupo é alvo de intervenções empiricamente validadas. (WEBSTER-STRATTON, 2005)

Como foi abordado no decorrer do artigo, a agressividade infantil pode ter uma continuidade e decorre de fatores internos e externos, relacionados à família, aos professores na escola e também influenciado pela discórdia conjugal. Infelizmente, quando se expõe crianças aos fatores de risco, tende-se a contribuir para que elas comportem-se de forma agressiva.

Embora a agressividade seja um fenômeno muito estudado, existem questões de investigação relacionadas com essa construção que ainda não foram empiricamente pesquisadas. Com efeito, na pesquisa bibliográfica efetuada, constatou-se que existe, no plano nacional e internacional, uma escassez de estudos em torno da problemática das atitudes dos docentes perante a agressividade infantil em contexto de sala de aula e da sua implicação nos comportamentos agressivos ali observados (DIAS, 2014).

Como o comportamento agressivo se manifesta de várias formas e em vários contextos, a escola é um bom meio para pesquisar e trabalhar intervenções sobre o assunto, pois nem sempre os professores sabem lidar com tal comportamento. A seguir se irá analisar teoricamente como se dá a relação do aluno e do professor no contexto escolar em relação à agressividade.

4 Os Professores Diante da Agressividade

A agressividade entre crianças na educação infantil apresenta-se de várias formas e em contextos diferentes, inclusive por existirem diversas teorias investigando as variáveis de risco, focalizando a problemática na criança. Também foram encontradas pesquisas focando as concepções e percepções dos professores diante dessa questão.

Cabe aos professores o papel de orientador no desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos, principalmente diante da agressividade, surgindo assim uma necessidade ainda maior por parte dos gestores das instituições educacionais, para suprir a carência da formação profissional, junto à formação continuada do docente, um trabalho voltado para as situações de agressividade em contexto escolar. Há, inclusive, neste âmbito, alguns estudos que geraram conhecimento científico sobre práticas de prevenção e remediação que o docente pode operar diante de comportamentos agressivos dos alunos. (SILVA *et al.*, 2015).

A agressividade infantil, ainda que reflita a esperança de suprir necessidades muito precoces, também provoca hostilidade, desejos de retaliação ou mesmo de evasão por parte dos professores, o que demanda um aprofundamento sobre as atitudes que os docentes assumem em sala de aula ao interpretarem as atitudes infantis como agressivas (SOUZA; CASTRO, 2008).

Souza e Castro (2008) reafirmaram, com a pesquisa de Freller (1993), o papel da escola como provedora de restrição para delimitar e monitorar essa agressividade na infância. Seus estudos analisam a história de sete crianças encaminhadas ao psicólogo escolar com a queixa de indisciplina, desobediência ou imaturidade, com baixo desempenho escolar e objeto de frequentes reclamações em relação ao comportamento. Entrevistando não apenas as crianças, mas também seus pais e professores, a pesquisadora constatou que o comportamento dispersivo ou agitado desses alunos expressava rupturas vividas precocemente e reeditadas no ambiente escolar.

Segundo a autora (PICADO; ROSE, 2009), os docentes agressivos, que gritam para colocar ordem na classe, inspiram comportamentos semelhantes em seus alunos. Assim, após um período de convivência, os alunos assumem atitudes tão agressivas quanto aquelas adotadas por seus professores ou apresentam comportamentos mais retraídos, em virtude do medo de punição (TRICOLI, 2002 *apud* SOUZA; CASTRO, 2008). Neste aspecto, poderia dizer que a teoria de Bandura de modelação estaria explicando tais comportamentos.

Assim, o sujeito aprende observando o comportamento dos outros, imitando-o e passando, posteriormente a integrá-lo no seu quadro de respostas. Neste processo, o autor realça o papel do reforço, distinguindo o reforço direto, ou seja, aquele que é recebido pelo sujeito após ter observado e imitado um comportamento, do reforço vicariante, aquele que é recebido do modelo. Nas suas investigações, o autor concluiu que bem mais que o reforço direto, o que determina a realização de um comportamento é a expectativa do reforço ou reforço vicariante. Isto indica que as probabilidades de um sujeito imitar um comportamento aumentam se houver da sua parte a expectativa de que tal produzirá recompensas ou reforço (BANDURA, 1999 *apud* DIAS, 2014, p. 81).

A pesquisa realizada revela que os docentes mostram-se inábeis diante da emergência de comportamentos agressivos, recorrendo costumeiramente a uma atitude punitiva, “parecendo não saber como intervir de forma adequada” (SOUZA; CASTRO, 2008). Desse modo, constata-se que, se por um lado há convergência na percepção do que é vivenciado como expressão agressiva pelos docentes, por outro, também é possível observar certa impotência e despreparo em relação ao manejo destas manifestações.

Quando os alunos são agressivos, os professores também manifestam sua agressividade através de diferentes formas de evasão, com seu desinteresse pelo trabalho, acomodação, mudança de escola, abandono do emprego e até da profissão.

Picado e Rose (2009) focalizam seus estudos falando sobre a importância do professor como um agente ativo para prevenir os comportamentos agressivos. Entre vários aspectos, seu estudo permitiu apresentar algumas estratégias que seriam capazes de identificar que os professores podem prevenir a agressividade nas crianças, elogiar comportamentos positivos, estimular comportamentos proativos perante situações de conflito, e recorrer ao diálogo para expor as consequências de ações inapropriadas. Os autores consideram que quando a escola e a família dão respostas inadequadas às reais necessidades da criança expõem-na a riscos (SLAVIN, 2006 *apud* PICADO; ROSE, 2009), daí que defendem que a criança é colocada em risco na fase de escolarização.

5 O Papel do Psicólogo Escolar

A Psicologia Escolar foi uma das primeiras áreas, dentro da Psicologia a mostrar críticas em relação a sua formação profissional e ao modelo de atuação utilizado na educação. (PATTO, 1981 *apud* SOUZA, 2009) criticava a Psicologia Escolar, em virtude de sua concepção centrada no Positivismo, na Psicometria, na Psicologia Diferencial, que as dificuldades de aprendizagem eram focadas apenas nas crianças e nas teorias de carências culturais, e o modelo clínico, psicoterapêutico e reeducativo era o acionado para atender às queixas escolares.

As críticas surgiram com um precursor importante para área da Psicologia Escolar, a pesquisa dos fenômenos educacionais, olhando para a rotina da escola. Para a necessidade de buscar modelos teórico-metodológicos, que ultrapassem a visão de que a criança só precisaria adapta-se ao sistema imposto pela escola, destacando a importância de autonomia do psicólogo escolar para trabalhar a equipe multidisciplinar e sua identidade de psicólogo no campo da educação.

Maluf (1999) concorda que a crítica feita por Patto (1981 *apud* SOUZA, 2009) foi de grande crescimento para a Psicologia Escolar e apresenta uma avaliação da Psicologia Educacional no Brasil, em três momentos: no primeiro momento ela é disciplina que aplica o conhecimento da Psicologia geral, onde a Psicologia Experimental é a única considerada científica; no segundo momento, porque a Psicologia oferece a possibilidade de englobar teoria e prática para compreender o desenvolvimento, tendo neste acontecimento uma grande influência dos autores Binet Clarapède e Piaget e, no terceiro momento, inicia-se uma nova fase, em que fica visível o aspecto autoritário e ineficaz da forma de entender os problemas de aprendizagem.

A última fase evidenciou movimentos de reflexões e críticas no Brasil, com intuito de buscar conhecer a atuação em Psicologia Escolar, com seus determinantes históricos e sociais. A partir da década de 1980, os estudos dessa fase passam a questionar as universalidades das teorias psicológicas e das técnicas de avaliação, utilizando uma relação mais próxima entre a Psicologia e a sociedade, em que se dá início a uma defesa às interdisciplinaridades como recurso necessário à compreensão do comportamento humano (MALUF, 1999).

A discussão posta nos anos 1980 amplia-se nas decorrentes décadas e chega aos anos 2000 buscando aprofundar os estudos e discussões que ampliaram a Psicologia Escolar e Educacional a produzir estudos que pudessem elaborar elementos constitutivos para a atuação dos profissionais e sua formação em uma perspectiva crítica (CHECCHIA; SOUZA, 2003 *apud* SOUZA, 2009).

A Psicologia Escolar é descrita como uma subárea da Psicologia e:

Entende-se área de conhecimento como *corpus* sistemático e organizado de saberes produzidos de acordo com procedimentos definidos, referentes a determinados fenômenos ou conjunto de fenômenos constituintes da realidade, fundamentado em concepções ontológicas, epistemológicas, metodológicas e éticas determinadas. Faz-se necessário, porém, considerar a diversidade de concepções, abordagens e sistemas teóricos que compõem o conhecimento, particularmente no âmbito das ciências humanas, das quais a psicologia faz parte. Assim, a psicologia da educação pode ser entendida como sub-área de conhecimento, que tem como vocação a produção de saberes relativos ao fenômeno psicológico constituinte do processo educativo. (ANTUNES, 2008, p. 2)

Assim a Psicologia Escolar é definida pelo:

Âmbito profissional e refere-se a um campo de ação determinado, isto é, o processo de escolarização, tendo por objeto a escola e as relações que aí se estabelecem; fundamenta sua atuação nos conhecimentos produzidos pela psicologia da educação, por outras sub-áreas da psicologia e por outras áreas de conhecimento. (ANTUNES, 2008, p. 2)

É importante saber que a Psicologia Educacional e a Psicologia Escolar estão profundamente relacionadas, mas têm diferenças, ambas sendo respeitadas em seu objeto de estudo e asseguradas em sua autonomia. A primeira é uma área que tem a finalidade de produzir saberes sobre o fenômeno psicológico no processo da educação. A outra consiste em um campo de atuação profissional para trabalhar intervenções no contexto escolar e em outros contextos que envolvam os processos educativos e sociais.

Atualmente é possível verificar, através das produções acadêmicas, duas vertentes na atuação do psicólogo escolar: uma pautada no psicólogo voltado para a intervenção clínica, a qual já está desatualizado, pois a busca hoje é ampliar conhecimentos; e a outra vertente, pautada nas novas experiências na educação na tentativa de oferecer novos caminhos aos profissionais da área (VIANA; FRANSCHINI, 2016).

Para Reger (1989 *apud* MARTINS, 2003), o papel do psicólogo na escola vai além do viés clínico, consiste também em “ajudar a aumentar a qualidade e a eficiência do processo educacional através da aplicação dos conhecimentos psicológicos [...] Ele está nas escolas para ajudar a planejar programas educacionais para as crianças.” Reger (1989 *apud* MARTINS, 2003, p. 40) também diz que:

além de um profissional, [...] o psicólogo escolar é um cientista, um engenheiro educacional ou projetista de planos educacionais que usa das mais modernas metodologias e técnicas. À medida que busca utilizar o sistema educacional tão efetivamente quanto possível para cada criança ou grupos de crianças, tem muito em comum com o administrador educacional e com o professor. Assim como os outros educadores, ele daria mais ênfase ao crescimento e desenvolvimento da criança do que à ‘patologia’.

Andaló (1984) vem falar que o psicólogo escolar pode ser pensado como um agente de mudança voltado basicamente para a constituição de grupos operativos com alunos, professores e equipe técnica, no sentido de encaminhar uma reflexão

crítica sobre a instituição, incluindo o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno, as mudanças sociais que estão ocorrendo e evidenciando, com isso, a defasagem cada vez maior que se estabelece entre a escola e a vida. Proporcionando assim uma visão global e mais compreensiva, funcionando como um elemento catalizador de reflexões, um conscientizador dos papéis representados pelos vários grupos que compõem a instituição.

De acordo com Costa; Souza e Roncaglio (1995), o psicólogo escolar interessa-se em como estão os alunos na interação e escolaridade na escola, trabalhando os problemas de conflitos, apresentados pelos alunos, pais, professores e todo o contexto que ali aparece. O psicólogo escolar não pode se constituir como um profissional que se sobreponha ao processo educativo que é desenvolvido na instituição, pois é imprescindível um trabalho sintonizado com todo o grupo dos profissionais envolvidos tem uma função essencial para o social da instituição e o trabalho na equipe multiprofissional aumenta a possibilidade de sucesso em algo que seja planejado e realizado.

Almeida e Azzi (2007) destacam a formação e o exercício profissional da Psicologia em interface com a Educação, entendendo-se que, no Brasil, este é objeto de estudo em diferentes grupos de pesquisa, inclusive na Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Psicologia (ANPEPP), consolidando-se como Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar e Educacional, priorizando os estudos nas questões teórico-práticas ligadas à formação inicial, formação continuada, à identidade e ao exercício profissional do psicólogo escolar.

Algumas reflexões importantes passaram a nortear as pesquisas na área da Psicologia Escolar e Educacional, principalmente aquelas que apontam para a busca da relação entre saúde/doença, prevenção/tratamento, educação/terapia além do próprio estudo sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas implicações para a atuação psicológica na instituição escolar. Igualmente se registra a preocupação em reavaliar os modos de atuação do psicólogo ou da psicóloga frente às queixas escolares, implicando repensar seu papel para além da avaliação e da disciplina, considerando assim uma ampliação no olhar e na prática. (VIANA; FRANSCHINI, 2016, p. 57)

Nos estudos de Viana (2016) sobre os aspectos da formação em Psicologia se confirmam os mesmos resultados apresentados na atualidade dessa reflexão sobre a nova lei da Lei de Diretrizes e Bases, em que coloca o psicólogo escolar e educacional como um profissional que poderá contribuir com a prevenção, saúde e educação dos que compõem este universo. O que cultua os direitos individuais e comunitários, entretanto, ainda é a cultura da exclusão de grande parte da população em participar dos bens e do direito à Educação para todos. A não concretização para uma boa parte da população ainda trata-se de uma realidade que faz parte do cotidiano e dos problemas com os quais os psicólogos e as psicólogas escolares se deparam.

No entanto, para Viana (2016), embora se tenha surgido nos últimos anos práticas inovadoras que, em geral, são construídas em bases e expectativas mais realistas, o discurso crítico ainda não é hegemônico. Assim, propõe-se a pensar a Psicologia Escolar como uma possibilidade de favorecer a criação de condições apropriadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, colocando no campo das preocupações a ética individual e social.

A nomenclatura da área também passou a ser foco de reflexão, quando se fala de Psicologia Educacional, não está se referindo unicamente as atuações nas instituições de ensino, mas sua possibilidade em diversos locais em que possa se pensar o caráter preventivo e educativo em saúde mental, seja nas comunidades, seja nas empresas, ou ainda nas diversas organizações não governamentais que desenvolvem trabalhos sócio educativos. Entretanto isto não é um consenso, existe também a visão de alguns que partem do princípio de que Psicologia Educacional seria uma ciência multidisciplinar, enquanto considera a Psicologia Escolar mais como disciplina aplicada. (VIANA, 2016, p. 58).

Há uma concordância entre Maluf (1999), Viana (2016) e Franschini (2016) de que a Psicologia Educacional possui uma concepção mais ampla como ciência dos fundamentos do processo educacional, com a qual se relaciona a Psicologia Escolar, que tem lugar na escola e em outras instituições associadas com o processo de criar, educar e instruir.

Já o Conselho Federal de Psicologia, acompanhando a orientação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), configura o psicólogo escolar e educacional conforme abaixo:

Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2006, p. 18).

No que se refere às questões administrativas, o psicólogo escolar e educacional contribui ainda:

No âmbito administrativo, contribui na análise e intervenção no clima educacional, buscando melhor funcionamento do sistema que resultará na realização dos objetivos educacionais. Participa de programas de orientação profissional com a finalidade de contribuir no processo de escolha da profissão e em questões referentes à adaptação do indivíduo ao trabalho. Analisa as características do indivíduo portador de necessidades especiais para orientar a aplicação de programas especiais de ensino. (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2006, p. 18).

Ainda hoje a Psicologia Escolar e Educacional, mesmo com os avanços dados, aponta dificuldades da equipe multidisciplinar na instituição para compreender seu papel no contexto educativo e social, sendo em alguns momentos colocado em funções que não condiz com seu trabalho (VIANA; FRANSCHINI, 2016).

A Psicologia Educacional é aquela onde o psicólogo está na escola para atender as demandas do aluno ou da comunidade escolar, não para realizar atendimento clínico dentro da escola, mas articular aquelas demandas trazidas dentro do contexto escolar (VIANA, 2006, p. 134).

A Psicologia vem tendo um aumento na sua atuação, em diversas áreas nos órgãos públicos, na saúde, junto ao Direito com a Psicologia Jurídica, ao social, ao trânsito, ao esporte e outros. Entretanto, ainda há falta de investimento, pois as políticas públicas não consolidaram psicólogos e psicólogas na escola pública fazendo parte da equipe multidisciplinar, como já se observa nas escolas da rede privada. (VIANA; FRANCISCHINI, 2016).

Diante de tudo que foi apresentado, fica claro que profissionais de Psicologia têm muito a contribuir com suas intervenções específicas das atribuições do papel de psicólogo escolar e educacional.

6 Método

Esta pesquisa é uma revisão literária sistemática de natureza qualitativa, que tem o objetivo conceituar teorias e discussões. De acordo com Dalfvo, Lana e Silveira (2008), a pesquisa qualitativa é caracterizado por não se utilizar de número, ou estatísticas. No entanto, existe uma preocupação com a interpretação, a subjetividade e o processo, ou seja, o foco principal desse método é o sujeito pesquisado e como o estudo é compreendido. É de cunho bibliográfico, pois está focada na utilização de referenciais teóricos publicados e com o objetivo de aprofundar as informações ou conhecimentos prévios e possíveis em relação à contribuição do psicólogo escolar para a formação do professor frente aos comportamentos agressivos na educação infantil.

De acordo com Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudos, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisa, monografias, teses, material cartográfico, até meios de comunicação. Tem como objetivo interpretar o fenômeno que observa, sendo eles: as observações, a descrição, à compreensão e o significado.

Através da pesquisa de revisão sistemática (SAMPAIO E MANCINI, 2007), utilizou-se como critério de seleção materiais em portais eletrônicos de periódicos científicos como o Scielo e Pepsic. Não existem hipóteses pré-concebidas, suas hipóteses são construídas após a observação (ou seja, dá ênfase na indução). Não existe “suposta certeza” do método experimental. Nesse sentido, o pesquisador é quem observa ou interpreta, influencia e é influenciado pelo fenômeno pesquisado (LIMA; MIOTTO, 2007).

As considerações a seguir foram fundamentadas em vários artigos, coletas e análises de dados que foram selecionados e apresentados com base em dados anteriores, utilizando-se como critério de inclusão, estudos feitos no Brasil e em outros países. E, como critério de exclusão, artigos que apresentem idiomas estrangeiros e assuntos não pertinentes ao tema.

Os objetivos estabelecidos partem da proposta de uma relação do psicólogo com os professores para intervir nos comportamentos agressivos diante da agressividade infantil, em seus alunos, com o intuito de tornar possível a reflexão sobre as contribuições do psicólogo escolar para a formação dessas crianças.

7 Resultados e Discussões

A agressividade é um fenômeno que não ocorre no vazio. Pode se manifestar em diferentes contextos: no social, na família e na escola. A escola é o palco de complexas interações, pois, por muitas vezes, é o meio que se encontram várias interações sociais. Assim, poderá assumir diferentes proporções levando em conta o clima ou cultura escolar dessa organização. Neste seguimento, reforça-se que os estudos (PICADO; ROSE, 2009; SOUZA; CASTRO, 2008) que consideram que o clima escolar é determinante quer na prevenção como no favorecimento de condutas agressivas.

Entende-se por clima escolar:

[...] a expressão latente, intuída, resultante das percepções, ideias, expectativas que os indivíduos têm acerca dos valores, crenças, normas, objectivos da organização. O clima é o conjunto de estados de espírito e de atitudes daqueles que participam numa organização, e que se exprimem ou podem ser intuídos através das formas de actuação, ideias, representações, percepções e expectativas.” (BARROS, 2010 *apud* DIAS, 2014, p. 92).

O clima de hostilidade aplicado pelos professores ou a equipe de funcionários da escola diante de uma criança, de forma opressora para manter uma regra, pouco é reconhecida por esses atores como uma explicação para o comportamento agressivo do aluno, podendo se deixar claro que esta conduta precisa ser investigada (CANDREVA *et al.*, 2009).

Os comportamentos agressivos das crianças devem ser detectados pelos professores e trabalhados de forma apropriada, pois é percebido com frequência que os castigos, ameaças verbais, gritos, hostilidades podem ser visto pelas crianças não apenas como punição, mas como uma forma de chamar atenção dos pais ou professores para si. Comportando-se de forma agressiva e percebendo que a atenção está voltada para ela, essas estratégias serão detectadas como reforçadores do comportamento (SILVA, 2006 *apud* VIANA, 2016).

Como o comportamento agressivo não tem um fator único para seu surgimento, o tema vem atraindo várias pesquisas que chamam a atenção para o assunto, valendo ressaltar que professores de educação infantil ainda estão preparados, e que, muitas vezes, são profissionais que, por seus saberes de formação, tornam-se invisibilizados e não viabilizados para a condução mais adequada da criança com tal comportamento (SOUZA; CASTRO, 2008).

Porém, foi possível observar que são poucas pesquisas que dão ênfase específica às implicações da formação dos professores frente à agressividade e, devido a tais questionamentos, surge a pergunta sobre a importância e as contribuições do psicólogo escolar frente à formação dos professores.

Os saberes docentes são construídos a partir de diversas fontes, identificadas por Tardif; Lessard e Lahaye (1991 *apud* CUNHA, 2007) em contextos pessoais, como história de vida; de formação escolar anterior, como da escola básica; da formação profissional para a docência, como nos cursos de formação inicial e continuada de professores; das próprias experiências profissionais, como aquelas que são vividas em sala de aula e na escola, e dos materiais (como livros didáticos) que são utilizados no trabalho.

Muniz (2012) diz que alterando as atitudes pedagógicas dos professores, incluindo estratégias metodológicas que estimulem as emoções positivas favoráveis, garante-se um melhor desenvolvimento e aprendizagem nas crianças de educação infantil e séries iniciais. Onde há um professor sorrindo, haverá sempre um aluno ou um colega por perto, ouvindo e aprendendo. O sorriso é algo que pluraliza e multiplica as relações interpessoais, gera vínculo afetivo indiscutível entre o ensinante e o aprendente no ato de ensinar. “Quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar” (MUNIZ, 2012, p. 17).

A educação infantil é um período importantíssimo para intervenções em relação à agressividade, de tal maneira que, trabalhando com os professores na sua formação docente continuada, pode-se evitar que tais comportamentos sejam internalizados, trazendo assim delinquências na fase da adolescência e adulta.

Os autores Buzinari e Sommerhalder (2016) concordam com Lessard e Lahaye (1991 *apud* CUNHA, [2003]) sobre a construção dos seus saberes partirem de diversos contextos, mas anunciam que os professores precisam socializar os conhecimentos por eles produzidos em suas práticas cotidianas, de modo que outros grupos possam reconhecê-los como produtores de saberes oriundos de sua prática profissional, podendo reivindicar um controle legítimo.

Percebe-se que os autores discordam em alguns pontos, mas que são concordantes com a ideia de que os professores necessitam ter conhecimento sobre o tema, e trabalhar estratégias para que a agressividade, dita como inerente à personalidade, não se torne um problema patológico há vida adulta. Diante de tais questionamentos, será articulada a importância do psicólogo escolar como agente coadjuvante frente à formação destes professores.

A atuação desse profissional na educação infantil vem sendo muito discutida, assim como as outras áreas, a partir do aumento das demandas em diferentes instituições. Consequentemente, o psicólogo escolar, busca novas expectativas para intervir e adaptar-se ao novo contexto, buscando levar em consideração as limitações próprias da instituição. (VOKOY; PEDROZA, 2005).

Souza (2000 *apud* VOKOY; PEDROZA, 2005, p. 136) afirma que não existem modelos pré-concebidos para se trabalhar na escola, mas “princípios norteadores de uma prática a serviço da superação da exclusão, da estigmatização e da desigualdade.”

Sayão e Guarido (1997 *apud* VOKOY; PEDROZA, 2005) também destacam a necessidade de adaptação e mudança do foco da atuação do psicólogo escolar, para que não se restrinja apenas à orientação psicológica sobre as crianças, mas envolver toda a equipe multidisciplinar, observando os conflitos, as insatisfações e contradições inerentes às práticas sociais. Partindo dessa ideia, pode-se apontar o psicólogo escolar como principal mediador junto aos professores, podendo encorajá-los, desenvolvendo um papel mais ativo ao trabalhar com os conflitos, com maior compreensão do assunto.

Com a contribuição do psicólogo na formação dos professores, no ponto de vista teórico e metodológico, surgirá a possibilidade para a compreensão das relações de extrema complexidade que envolve o cotidiano da escola, como o comportamento agressivo.

Apesar das críticas e soluções atribuídas à agressividade no contexto escolar perpassarem por diversos estudos e teorias, ainda assim, ela é vista como algo que não pode ser desconsiderada para a convivência humana, pois faz parte do caráter do sujeito, seja ela na forma de pulsão (Psicanálise), seja como predisposição genética (Etologia), seja como frustração (Behaviorismo ou modelagem por Bandura), torna-se necessário ver quanto cabe ao professor da educação infantil ocupar um espaço importante no desenvolvimento das crianças.

8 Considerações finais

Compreender o processo das manifestações agressivas das crianças na escola poderá auxiliar os professores a entenderem esse comportamento. É importante observar que o psicólogo escolar terá uma contribuição positiva para tal compreensão, auxiliando na formação desses professores, constituindo-se como um fator que influenciará bastante, pois a partir dos estudos aqui apresentados, pode-se identificar concordância em todos de que os professores podem contribuir como desencadeadores da agressividade ou funcionarem como recursos intermediadores de ajuda às crianças sobre como lidarem com esses sentimentos.

Diante dos diversos estudos pesquisados, concluiu-se que, quanto ao fato do professor exercer uma função socializadora, constitui-se em um fator de proteção para os casos de emergência com manifestação precoce de comportamentos agressivos não adaptativos por crianças expostas aos ambientes de risco (DIAS, 2014). Desta forma, o psicólogo escolar pode ajudar o professor a trabalhar o clima dentro da sala de aula, o pensamento crítico sobre as mudanças que podem ocorrer dentro da escola, encorajando os professores para que eles possam contribuir cada vez mais no processo educacional.

Em sua atuação, o psicólogo escolar poderá buscar novas perspectivas para intervenções, auxiliando os professores com novos conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças, levando em consideração as limitações e adaptando-se às mudanças. Assim, trabalhando as demandas de agressividade com resoluções rápidas e eficazes, através de reuniões com professores, familiares, isto é, implicando-se nas atividades rotineiras da instituição.

Com as intervenções, pode promover estratégias para resolução dos conflitos, obtendo como consequência a diminuição dos comportamentos agressivos, lembrando que as particularidades da escola e dos professores ali inseridos devem ser levadas em consideração.

É importante que o psicólogo escolar esteja atento, para além da formação dos professores, ao acompanhamento junto à família, mantendo-a presente aos acontecimentos dentro da escola. Pode também atuar junto com as crianças, auxiliando-as a nomear esses sentimentos, os quais elas têm dificuldades de expressar, de verbalizar.

Diante das informações aqui apresentadas, conclui-se que, independente de teorias, os autores concordam que os profissionais preparados na educação infantil são de fundamental importância para a orientação e intervenção nas reações agressivas dos alunos no cotidiano escolar. Considera-se, assim, que o compromisso da Psicologia Escolar tem uma perspectiva de humanizar as relações e as práticas nas escolas, sendo imprescindível que os professores participem como aliados nessa luta de desse profissional, que tem papel importante para sua formação.

9 Referências

- ALMEIDA, A. C. P.; AZZI, R. G. A psicologia da educação como um saber necessário para a formação de professores. *Temas psicol.*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 41-55, jun. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100006>. Acesso: 02 dez. 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDALÓ, A. S. C. O papel do psicólogo escolar. *Psicol. cienc. Prof.*, Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009> Acesso em: 03 set. 2016.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v. 12, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200020>. Acesso: 29 nov. 2016.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 04 jul. 2016.
- _____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras

providências. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 11 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998. 3 v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rnei_vol1.pdf>. Acesso em: 01 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BUZINARI, A. C.; SOMMERHALDER, A. Saberes profissionais de professoras de Educação Infantil: a mediação de conflitos entre crianças. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, Santos, v. 08, n. 15, p. 75-90, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/508/pdf>>. Acesso em: 25 set. 2016.

CANDREVA, T. *et al.* A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção. *Revista pensar a prática*, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 1-11, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/4520/4695>>. Acesso em: 01 dez. 2016.

CASTRO, L. G. *Um estudo sobre a agressividade infantil na comunidade de São Jorge*. 2005. 74 f. Monografia (Graduação em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/3084/2/20109252.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

COSTA, C. R.; SOUZA, I. E. R.; RONCANGLIO, S. M. *Momentos em Psicologia Escolar*. 2. ed. Curitiba: Juruá, 1995.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Resolução CFP nº 02/01*. Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Brasília, 2001. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2016.

CUNHA, E. R. *Os saberes docentes ou saberes dos profissionais dos professores*. [2003]. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2016.

_____. Os saberes docentes ou saberes dos professores. *Revista Cocar*, Pará, v. 1 n. 2, p. 31-39, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/issue/view/11>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2008. Disponível em: <<http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/view/243/234>>. Acesso em: 20 maio 2016.

DIAS, M. P. D. *A agressividade na infância: atitudes dos educadores de infância e professores do primeiro ciclo: um estudo de caso no Conselho de Ponta Delgada*. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2014. Disponível em: <<http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/4775/4/DMDeboraDias.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

DICIONÁRIO Escolar da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 2008.

FREUD, S. Mal-estar na civilização. In: STRACHEY, J. (Ed. e Trad.). *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. 21 v. p. 175-279.

GAGLIOTTO, G. M.; BERTÉ, R.; VALLE, G. V. Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 20, n. 1, p. 144-160, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/2218/2048>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

GOMES, E. S.; COSTA FILHO, J. Historicidade da infância no Brasil. *El futuro del pasado*, Paraná, n. 4, p. 255-276, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4260556.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

LIMA, C. S. T.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katál*, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>>. Acesso em: 05 dez. 2016.

LOCHMAN, J. E. Programas e serviços eficazes na redução da agressividade em crianças pequenas. In: TREMBLAY, R. E. (Ed.). *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância: agressividade – agressão*. 2003. p. 34-38. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/agressividade-agressao.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

- LOVERA, R. R. *Agressividade no período da latência através do teste do conto de fadas*. 2009. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5032#preview>>. Acesso em: 28 out. 2016.
- MALUF, M. R. Novos Rumos para a Psicologia e os Psicólogos da Educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 9, n.1, p. 15-42, 1999.
- MARTINS, J. B. A atuação do Psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a04.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2016.
- MATHIAS, E. C. B.; PAULA, S. N. A Educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. *Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão*, Suzano, ano 1, n. 1, p. 1-16, 2009. Disponível em: <<http://unisuz.edu.br/interfaces/downloads/educacao-1/artigo-1.pdf>>. Acesso: 14 set. 2016.
- MORGAN, D. A. R. *et al.* As políticas públicas no contexto da educação infantil brasileira. *Constr. Psicopedag.*, São Paulo, v. 22, n. 23, p. 51-58, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542014000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 abr. 2016.
- MUNIZ, I. *A neurociência e as emoções do ato de aprender: quem não sabe sorrir, dançar e brincar não deve ensinar*. Itabuna: Via Litterarium, 2012.
- OLIVEIRA, R. M. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2013.
- PICADO, J. R.; ROSE, T. M. S. Acompanhamento de pré-escolares agressivos: adaptação na escola e relação professor-aluno. *Psicol. cienc. prof.*, São Carlos, v. 29, n. 1, p. 132-145, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000100011>. Acesso em: 28 set. 2016.
- PIETRO, P. P.; JAEGER, F. P. Agressividade na infância: análise psicanalítica. *Visão global*, Joaçaba, v. 11, n. 2, p. 217-238, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/503>>. Acesso em: 02 jul. 2016.
- RIBEIRO, E. C. M. *Crianças que se revelam agressivas: um estudo fenomenológico sobre o reconhecimento de agressividade em escolares*. 2008. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Social)– Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pará, Belém, 2008. Disponível em: <http://www.ppgp.ufpa.br/dissert/Elizabete_Ribeiro.pdf>. Acesso em: 28 out. 2016.
- SAVIAN, F. B. CORTE, M. G. D. A Formação do pedagogo e os saberes para a docência na educação infantil. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 14., 2008, Santa Maria. *Anais eletrônicos...* Santa Maria: UNIFRA, 2008. Disponível em: <www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/6.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.
- SILVA, I. A. *et al.* Considerações sobre a agressividade infantil. *Revista de Educação e Ensino*, ano 17, n. 21, jan./jun. 2015.
- SOUZA, M. A.; CASTRO, R. E. F. Agressividade Infantil no Ambiente Escolar: concepções e atitudes do professor. *Psicol. estud.*, Maringá, v.13, n.4, p. 837-845, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000400022>. Acesso em: 04 maio 2016.
- SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicol. Esc. Educ.*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 179-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021> Acesso em: 1 dez. 2016.
- VIANA, M. N. *Psicologia, educação e cidadania: um estudo sobre o papel do psicólogo nas Raízes de Cidadania em Fortaleza*. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.uece.br/politicasuece/dmdocuments/meire_nunes_viana%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.
- VIANA, M. N.; FRANSCHINI, R. *Psicologia Escolar: que fazer é esse?* Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2016/08/CFP_Livro_PsinaEd_web.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2016.
- VOKOY, T; PEDROZA, R. L. S. Psicologia escolar em educação infantil: reflexões de uma atuação. *Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 95-104, jun. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000100009>> Acesso em: 14 jul. 2016.
- WEBSTER-STRATTON, C. Agressividade em crianças pequenas. Serviços que demonstram eficácia na redução da agressividade. In: TREMBLAY, R. E. (Ed.). *Enciclopédia sobre o desenvolvimento na primeira infância*:

agressividade – agressão. 2010. p. 29-33. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/sites/default/files/dossiers-complets/pt-pt/agressividade-agressao.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

ZENDRON, A. B. F. *et al.* Psicologia e educação infantil: possibilidades de intervenção do psicólogo escolar. *Barbaroi*, Santa Cruz do Sul, n. 39, p. 108-128, dez. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010465782013000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 set. 2016.

Data da submissão: 22/07/2017

Data do Aceite: 15/10/2017