

PSICOLOGIA ESCOLAR: TUDO COMEÇA PELO LEVANTAMENTO DE DEMANDAS

LUDWIG FÉLIX MACHADO LEAL

Mestrando do Curso de Psicologia social da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, psicologo-ludwigleal@gmail.com;

MÍSIA CAROLYNE PEREIRA DE MORAIS

Mestranda pelo Curso de Psicologia social da Universidade Federal - UFPB, misiacarolyne@uoll.com.br;

CINTHYA KARINA VENTURA DE MACÊDO

Graduada em Psicologia pela Faculdade Maurício de Nassau (UNINASSAU-CG), cinthyakvmacedo@gmail.com

RESUMO

Objetivo: este artigo é um relato de experiência, cujo objetivo principal é discutir a prática de levantamento de demandas em uma escola privada no Estado da Paraíba – PB. No relato em questão será abordada a coleta de dados realizada junto aos alunos do ensino fundamental anos iniciais e as especificidades no trabalho desenvolvido nesse segmento. **Metodologia:** Para a realização das intervenções foi adotada a proposta da oficina criativa. As oficinas são divididas em quatro etapas: sensibilização, expressão livre, transposição da linguagem não verbal para a verbal e avaliação. **Resultados:** O levantamento de dados junto aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental contou com uma participação de 127 crianças de sete das nove turmas do segmento, revelando que há um maior volume de estudantes com a faixa etária entre 7 e 10 anos, sendo esses 61 do sexo masculino e 66 do sexo feminino, demonstrando uma maioria do sexo feminino nessa população (51,9%). A partir da oficina foi possível conhecer o que os alunos mais gostam e o que menos gostam na escola. Tais informações podem servir como base para o planejamento de projetos e intervenções. **Conclusão:** Este levantamento é, sem dúvidas apenas o início do processo contínuo que requer implicação, participação e transformação de cada um dos envolvidos. Neste sentido, é relevante destacar que as relações interpessoais foram apontadas como elementos que os alunos gostam e também como algo que os incomoda. Cabe aqui, ao psicólogo escolar, como profissional da saúde, usar esses dados como bússola para sua atuação.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Educação, Educação Infantil, Diagnóstico Escolar, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um relato de experiência, cujo objetivo principal é discutir a prática de levantamento de demandas em uma escola privada no Estado da Paraíba – PB. No relato em questão será abordada a coleta de dados realizada junto aos alunos do ensino fundamental anos iniciais e as especificidades no trabalho desenvolvido nesse segmento.

Ao longo do trabalho será apresentado o referencial teórico e metodológico que justifica o planejamento dessa coleta de dados. Com base nos manuais de atuação do psicólogo escolar na educação básica, foi possível planejar as atividades ofertadas pelos psicólogos na instituição. Compreende-se aqui que todo profissional da psicologia deve estar orientado teórica e metodologicamente em perspectivas que embasem uma atuação crítica e ética em cada contexto. Assim, escolheu-se trabalhar com base nas Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (2013) elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) para guiar o trabalho dos psicólogos escolares no Brasil, além dele foi escolhido também o Manual de psicologia escolar/educacional (2007).

Escolheu-se também, para fundamentar a prática, a leitura de autores que trabalham nessa mesma perspectiva e que possam, a partir de suas discussões, fornecer subsídios para uma discussão dialogada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, para a realização das oficinas escolheu-se a proposta da oficina criativa de Alessandrini (1996) por acreditar que essa metodologia favorece a reflexão crítica e protagonismo social dos participantes por meio de atividades artísticas. Outras experiências mostraram resultados positivos ao usar esse modelo de oficina (VELOSO et al., 2021; LEAL, SOUSA; SÁ, 2018) e serviram como inspiração para o presente trabalho ao demonstrar a importância das linguagens artísticas como instrumentos potentes na promoção de saúde mental e transformações sociais em contextos educativos.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o Manual de psicologia escolar/educacional (2007), o psicólogo escolar deve agir em duas frentes: uma preventiva e outra que requer ajustes. É dessa forma que este profissional contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo/emocional e social de toda a comunidade

escolar. Nesse sentido, tanto no que se refere às atividades preventivas como nas que pedem ajustes, se faz necessário fazer um levantamento prévio de demandas. Essa coleta de informações serve ao profissional da psicologia como base para a realização do diagnóstico institucional que, por sua vez, pode ser utilizado para embasar todo e qualquer planejamento de projetos na instituição (CASSINS et al., 2007).

Ainda segundo o referido manual, a realização do diagnóstico institucional se configura como a “identificação de particularidades de funcionamento de cada escola para posterior planejamento e implementação de ações, que auxiliem na melhoria e na otimização dos trabalhos pedagógicos e sociais” (CASSINS et al., p. 32, 2007). Nessa direção, compreende-se que uma das formas de se chegar ao diagnóstico institucional é fazendo o mapeamento das demandas da escola, que pode ser feito a partir de coleta de dados com os discentes (incluindo as famílias quando necessário), com os docentes e com a equipe técnica em geral.

É preciso deslocar as demandas existentes na instituição, diz as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2013). Fala-se também em produção de novas demandas (CFP, 2013) através da criação de novos espaços de discussão e compreensão da realidade que se apresenta no contexto escolar. Isso se faz através de novas perguntas que problematizem as questões que há muito tempo geram sofrimento, e que muitas vezes se refletem na sensação de que não há nada a fazer diante delas. Desse modo, “perguntar sobre as situações, as circunstâncias, os valores, as condições histórico-sociais, as práticas que constroem o dia a dia é o que movimenta o trabalho, potencializando uma rede articulada de ações/reflexões” (CFP, p.42, 2013).

Ainda de acordo com as referências técnicas supracitadas (CFP, 2013), não é interessante que o trabalho do psicólogo escolar se oriente em torno de práticas que visam dar solução aos problemas. Ao contrário disso, discute-se sobre a importância de sair do lugar da eficiência das soluções para o lugar de problematizar e potencializar outras perguntas.

O trabalho é coletivo e toda escola tem que ser envolvida nesta busca de alternativas, o professor tem que ser valorizado, os pais necessitam ser ouvidos porque têm muito o que falar sobre a escola e a educação, e a equipe pedagógica se constitui em um alicerce para uma prática pedagógica que prime pelo desenvolvimento das potencialidades (CFP, p 44, 2013).

Compreende-se, assim, que o levantamento prévio de demandas serve para o planejamento e implementação de projetos educacionais, uma vez que o profissional da psicologia pode, com isso, sondar as especificidades do seu local de trabalho. Isso se configura como uma das formas de fugir do lugar de médico-assistencialista que muitas vezes se espera que o psicólogo ocupe. Este lugar, tão cristalizado historicamente, exige do profissional da psicologia soluções imediatas para os problemas persistentes, que muitas vezes se traduz em pedidos por receitas ou fórmulas mágicas no tratamento individual de transtornos e dificuldades recorrentes de algum aluno. Ao assumir uma postura diferente, não aceitando o fardo de saber previamente o que deverá ser feito na escola, o psicólogo pode, junto aos alunos e equipe pedagógica, levantar e construir as demandas particulares da instituição e, assim, por meio do trabalho coletivo, fazer circular as queixas, os discursos (CRUZ; BORGES, 2014) e compreender a realidade própria da escola.

Janolla e Zinn (2018) destacam a importância de se fazer um diagnóstico das necessidades nas escolas para que se planejem ações efetivas em saúde de educadores e e, portanto, que o trabalho do psicólogo escolar deve estar atento, para além das demandas em educação, também, às demandas de saúde, trabalhando em prol da promoção de saúde e prevenção de agravos, colaborando, assim, para formação integral dos estudantes. Os autores argumentam, ainda, que nas situações em que se planeje uma intervenção educativa sem o devido diagnóstico do contexto vivido por todos os envolvidos, há uma menor chance de mudança de uma realidade (JANOLLA; ZINN, 2018).

No que diz respeito à atuação do psicólogo escolar frente à educação inclusiva, Matos e Mendes (2015) criticam a criação de políticas por parte do governo, a partir de uma única concepção de política de inclusão, sem levar em conta os consensos entre os estudiosos da área e as especificidades de cada instituição. Concorda-se que se faz necessário a elaboração de diretrizes educacionais para gerenciar a educação em todo o país, mas sem esquecer que as particularidades de cada contexto possam ser relevantes para elaboração de ações institucionais, e isso só pode ser feito quando se conhece a dinâmica de cada escola bem de perto e por meio de instrumentos adequados.

Em um levantamento de demandas em inclusão escolar, Matos e Mendes (2015) destacam que para coleta de dados foram utilizados instrumentos apropriados como: roteiro de entrevista semiestruturada dirigidas aos professores, observação participante, diário de campo, questionário para outros profissionais da escola, contendo questões relativas ao seu funcionamento

e atuação, e um questionário para os diretores, a fim de caracterizar as escolas. Isso mostra a complexidade que esse trabalho possui e ressalta a importância de se utilizar métodos variados que possam se complementar na coleta de dados.

No contexto do ensino fundamental sabe-se que existem algumas especificidades próprias que devem ser levadas em consideração ao se realizar um trabalho como o de levantamento de demandas. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017) o ensino fundamental possui nove anos de duração e atende estudantes entre 6 a 14 anos. Esse segmento é dividido em duas etapas, a primeira se refere aos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, a qual constitui o foco do presente trabalho, e a segunda se refere aos anos finais, do 6º ao 9º. A primeira etapa é o período que marca a saída do ensino infantil. Nesse momento, a criança participa de atividades lúdicas que colaboram para o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social, entre outros aspectos. Durante os anos iniciais do ensino fundamental é iniciado o processo de alfabetização da criança.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças (BNCC, p. 54, 2017).

Nos anos iniciais, portanto, compreende-se que a progressão do conhecimento deve acontecer por meio da consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem levando em consideração os interesses e expectativas particulares e também o que ainda precisa ser aprendido. É um momento de ampliar a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social.

Todo esse desenvolvimento, no que diz respeito a aprendizagem e ampliação de práticas intelectuais e sociais, pode ser impulsionado pelo diálogo da educação com a saúde. Entendendo-se que as práticas em saúde

devem superar a visão puramente biológica, o psicólogo escolar deve levar em conta as relações interpessoais e dialogar com outras áreas de conhecimento (SANTOS; WHESTPHAL, 1999). Desse modo, o profissional da psicologia escolar deve atuar não como simples fornecedor de diagnósticos escolares e muito menos clínicos, mas promotor de práticas em saúde atrelando isso à promoção do desenvolvimento humano por meio das práticas educativas que serão planejadas mediante o conhecimento das demandas específicas de cada instituição.

METODOLOGIA

Para a realização das intervenções, foi adotada a proposta da oficina criativa desenvolvida por Alessandrini (1996). As oficinas são divididas em quatro etapas, a saber: sensibilização, expressão livre, transposição da linguagem não verbal para a verbal e avaliação.

Na primeira etapa, a sensibilização, pode-se utilizar jogos e exercícios diversos como exercícios corporais ou de imaginação, com o objetivo de sensibilizar os participantes para o tema da oficina. Na segunda etapa, expressão livre, propõe-se uma produção artística e não-verbal com o objetivo de expressar o tema da oficina. Na terceira etapa, transposição da linguagem não verbal para a verbal, promove-se uma reflexão sobre o que foi produzido na etapa anterior. Na última etapa a oficina deve ser avaliada pelos participantes, podendo ser feita de formas diversas.

Inicialmente a proposta, que consistia em trabalhar o que as crianças gostam e não gostam na escola, foi apresentada e discutida entre a equipe pedagógica responsável pelo segmento. O objetivo foi, com isso, conhecer as turmas e as principais demandas de cada uma, e também fomentar a criação de vínculo entre os psicólogos da escola e as crianças. As oficinas duraram em média de 50 a 60 minutos e foram feitas em cada sala de aula com a presença das professoras para que os participantes ficassem mais confortáveis em um ambiente familiar.

A oficina

Primeiro momento: sensibilização

Foram utilizados jogos teatrais e exercícios propostos pelo método do Teatro do Oprimido (TO), método teatral criado pelo teatrólogo brasileiro

Augusto Boal. Segundo o autor, nós pensamos também com o corpo, não exclusivamente com o cérebro, e todas as nossas emoções se revelam fisicamente. O autor fala sobre a importância de “desmecanizar” os corpos através de jogos e exercícios que podem ser divididos em cinco categorias: sentir tudo que se toca, escutar tudo o que se ouve, ver tudo o que se olha, ativar os vários sentidos e a memória dos sentidos (BOAL, 2015).

O primeiro exercício proposto foi “Bons dias”, esse jogo foi utilizado para iniciar a oficina com o objetivo de aquecer as crianças para as próximas atividades. Nesse jogo as crianças se apresentam umas para as outras dizendo o nome, não podendo soltar as mãos da primeira pessoa antes de apertar a segunda para dar bom dia e assim por diante. Assim o psicólogo facilitador pôde saber os nomes de algumas crianças já que ainda não as conhecia.

O segundo exercício escolhido foi “o urso de *Poitiers*”, nesse jogo um participante é escolhido para ser o urso que fica de costas para os outros, que fazem o papel dos lenhadores. Os lenhadores devem estar trabalhando com mímica, quando o urso der o rugido todos os lenhadores têm que ficar imóveis totalmente congelados. O urso se aproxima de cada um e tenta fazer com que eles se mexam e saiam do congelamento para transformá-los em urso também. Quem se mexer primeiro faz o papel do urso na próxima rodada até que todos se tornem ursos no final. Esse exercício foi utilizado com o objetivo de promover a sensibilização e integração entre participantes e facilitador. Após a realização dos exercícios foi feita uma reflexão sobre cada um deles a respeito das impressões de cada participante, do que mais gostaram e do que menos gostaram.

Segundo momento: expressão livre e elaboração

Foi proposto para as crianças que desenhassem, pintassem e/ou escrevessem sobre o que mais gostam e o que menos gostam na escola. E também sobre o que mais gostam e menos gostam na turma.

Terceiro momento: transposição da linguagem não verbal para a verbal

As crianças foram convidadas a falar sobre as suas produções para todo o grupo de participantes, a partir da fala de cada um era feita algum tipo de reflexão que fosse pertinente para o momento.

Quarto momento: avaliação

Foi utilizada a palavra do dia como forma de avaliação. Assim, com uma palavra cada criança avaliou a oficina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil dos participantes

O levantamento de dados junto aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental contou com uma participação de 127 crianças de sete das nove turmas do segmento. Observa-se, com isso, que há um maior volume de estudantes na faixa etária de 7 a 10 anos, sendo 61 do sexo masculino e 66 do sexo feminino demonstrando uma maioria do sexo feminino nessa população (51,9%). A maior parte das crianças se encontra no 3º ano (30,7%), seguida do 4º ano (29,9%), a menor parte está no 2º ano (10,2%).

Análise categorial temática das produções

Tendo em vista identificar os fatores que as crianças consideram de positivo na escola perguntamos o que elas mais gostam na instituição. Para analisar as produções dos participantes foi utilizada a análise do tipo categorial temática (BARDIN, 2011). A análise de conteúdo das produções evidenciou a emergência de 130 unidades de conteúdo as quais formaram cinco categorias temáticas e doze subcategorias. Estes resultados estão demonstrados abaixo na Tabela 1.

Tabela 1: O que mais gostam na escola

Categorias	Subcategorias	Unidades de Conteúdo F	Unidades de Conteúdo %
Estudar	Estudar robótica	12	21,5
	Estudar outras disciplinas	16	
Relacionamentos	Colegas de turma	15	16,2
	Professoras	6	
Atividades físicas	Jogar futebol	15	38,4
	Recreação	18	
	Quadra esportiva	13	
	Outras atividades	4	

Categorias	Subcategorias	Unidades de Conteúdo F	Unidades de Conteúdo %
Hora do Lanche	Comer	16	18,5
	Ambiente da cantina	8	
Hora da saída	Ir embora	5	5,4
	Brincar/conversar com os amigos	2	
Total		130	100

Fonte: os autores

Como se pode observar no Quadro 1, a primeira categoria – **estudar** – corresponde a 21,5% do total de respostas formando duas subcategorias. Na primeira subcategoria - estudar robótica - as 12 unidades de conteúdo correspondem a 9,2% do total de respostas, demonstrando que as aulas de robótica nas sextas-feiras são percebidas de forma positiva pelas crianças sendo citadas como algo que mais gostam na escola. A segunda subcategoria - estudar outras disciplinas - corresponde a 12,3%, sendo artes, história, português e geografia as mais citadas e matemática a disciplina menos citada.

A segunda categoria – **relacionamentos** – corresponde a 16,2% do total de respostas formando, também, duas subcategorias. Na primeira subcategoria - colegas de turma - 11,5% das crianças disseram que o que mais gostam na escola são os seus amigos. Na segunda subcategoria - professoras - 4,6% gosta mais de suas professoras, sendo uma das professoras muito citada pela relação carinhosa com as crianças.

A terceira categoria – **atividades físicas** – foi a maior, correspondendo a 38,4% do total de respostas e formando quatro subcategorias. A primeira subcategoria - jogar futebol - mostra que 11,5% das crianças, em sua grande maioria meninos, gostam de jogar bola na escola, seja na hora do recreio ou nos dias do treino do time de futsal da escola no qual a maior parte participa. A segunda subcategoria – recreação - é a que mais possui unidades de conteúdo e revela que 13,8% das crianças gostam do momento da recreação, que acontece uma vez por semana na qual praticam esportes diversos e variados. Na terceira subcategoria - quadra esportiva - 10% dos participantes disseram que gostam do ambiente da quadra para brincar e fazer exercícios físicos diversos não necessariamente apenas nas aulas de educação física. Já na quarta subcategoria - outras atividades - 3% das respostas inclui outras atividades físicas que foram menos citadas como natação, balé e pular corda.

A quarta categoria – **hora do lanche** – corresponde a 18,5% do total de respostas formando duas subcategorias. A primeira subcategoria - comer - foi formada por 12,3% das respostas. Já a segunda subcategoria - ambiente da cantina - foi formada por 6,1% das crianças que gostam de estar no ambiente da cantina na hora do lanche.

A quinta categoria – **hora da saída** – foi composta a partir das respostas de 5,4% das crianças sendo a menor das cinco categorias. Destacam-se as duas subcategorias ir embora e brincar/conversar com os amigos respectivamente. Essas respostas mostram que algumas crianças gostam da hora da saída porque sentem que estão perto de ir embora pra casa (3,8%), onde esperam em um ambiente próprio para a chegada dos pais junto com outras turmas do mesmo segmento. Já outras crianças (1,5%) gostam da hora de ir embora porque reconhecem que esse é um momento para interagir com os colegas de turma, estas formam uma pequena parcela do total.

É relevante observar o fato de que a maioria das crianças aponta as práticas esportivas e seus relacionamentos como elementos preferidos na escola. Estes elementos podem e devem ser utilizados a favor de uma atuação mais consciente. A educação física escolar, para além de uma atividade motora, pode ser pensada também como uma ferramenta em potencial para promoção de cidadania. As atividades esportivas e o ensino em educação física têm componentes socioafetivos e cognitivos e são usadas em diversos contextos como meio para se fazer pensar sobre coletividade, cooperação e inclusão (BARROSO; DARIDO, 2006). Henklein e Silva (2007) refletem sobre a dimensão social da educação física e resgatando os princípios da concepção crítico-emancipatória afirmam que a prática esportiva pode vir acompanhada de um estímulo a autonomia, a comunicação e a reflexão crítica do contexto sociocultural.

As relações interpessoais, por sua vez, são um componente essencial para se pensar a atuação do psicólogo escolar e a psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Pensando a perspectiva de Vygotsky, é a partir dos relacionamentos humanos que acontece uma troca de repertório e consequentemente o desenvolvimento da criança. A mediação do outro neste processo permite uma apropriação de todo um patrimônio material e simbólico (REGO, 1995). Este contato com outrem está presente também nas categorias estudar, hora do lanche, hora da saída e na própria educação física que englobam tanto relações com professores e demais funcionários da escola tais como merendeira e porteiro quanto com outros alunos.

Nesse sentido Dias, Patias e Abaid (2014) quando discutem sobre as possibilidades de atuação do psicólogo escolar frisam a importância de envolver diferentes atores do contexto escolar no processo educativo. A mediação citada anteriormente não precisa ser tarefa exclusiva do docente e deve envolver toda a comunidade escolar, incluindo funcionários e a família. Assim, o profissional da psicologia pode atuar de forma a facilitar e estimular essa rede de mediações.

No levantamento de demandas ainda se considerou o que as crianças veem como negativo na instituição através da pergunta: “o que não gostam na escola?”. A partir da análise de conteúdo das produções identificou-se 97 unidades de conteúdo as quais formaram cinco categorias temáticas e treze subcategorias. Estes resultados estão demonstrados abaixo na Tabela 2.

Tabela 2: O que não gostam na escola?

Categorias	Subcategorias	Unidades de Conteúdo F	Unidades de Conteúdo %
Violência	Brigas	7	13,4
	Bullying	6	
Relacionamentos	Colegas de turma	7	13,4
	Professores	6	
Atividades escolares	Estudar	6	44,4
	Assistir aula	11	
	Fazer prova ou atividades	22	
	Escrever	4	
Poluição	Lixo no chão e no bebedouro	4	19,6
	Sujeira no banheiro masculino	8	
	Barulho/sinal alto	7	
Hora do recreio/recreação	Recreação	4	9,2
	Cantina	5	
Total		97	100

Fonte: os autores

Ao observar a Tabela 2, tem-se a primeira categoria – **violência** – correspondendo a 13,4% do total de respostas com duas subcategorias. A primeira subcategoria foi brigas (7,2%), na qual as respostas foram sobre brigas em sala ou no recreio, principalmente entre os meninos. A segunda subcategoria foi sobre o bullying (6,1%) presenciado em sala de aula, seja do ponto

de vista de alguém que já foi vítima ou que já viu esse tipo de situação acontecendo.

A segunda categoria – **relacionamentos** – evidencia que uma parte das crianças não está satisfeita com os seus relacionamentos na escola (13,4%), seja com os colegas de turma que incomodam (7,2%) ou com as professoras que reclamam, brigam ou põe de castigo (6,1%).

A terceira categoria – **atividades escolares** – foi a maior com 44,4% do total de respostas e com quatro subcategorias. A primeira delas é estudar de maneira geral (6,1%). A segunda subcategoria se refere a assistir aula principalmente de uma disciplina específica que a criança não gosta correspondendo a 11,3% do total de respostas. A terceira subcategoria - fazer provas e atividades - merece maior destaque como sendo a com mais unidades de conteúdo e com 22,6% do total de respostas. Nessa subcategoria algumas crianças responderam que não gostam de fazer as provas, exames e demais atividades por preguiça, por achar muito difícil ou até mesmo por medo de errar. A quarta subcategoria, por sua vez, foi sobre escrever, sendo 4,1% das crianças, a parcela que não gosta de escrever ou copiar as atividades do quadro, em geral por preguiça segundo os próprios participantes.

A quarta categoria – **poluição** – foi a segunda maior com 19,6% do total de respostas e 3 subcategorias. A primeira subcategoria foi lixo no chão e no bebedouro (4,1%), nela as crianças relataram os incômodos que sentem quando veem os amigos jogando lixo no chão da sala ou da cantina e também quando vão ao bebedouro e encontram lixo. A segunda subcategoria foi sujeira no banheiro masculino percebida por 8,2% dos meninos como algo que não gostam na escola. O barulho e sinal alto foram incluídos na terceira subcategoria por ser percebida por 7,2% das crianças como poluição sonora na escola.

A quinta e última categoria – **hora do recreio/recreação** – foi a menor de todas com apenas 9,2% das respostas e com duas subcategorias. Na primeira subcategoria – recreação - 4,1% das crianças respondeu que não gosta das atividades de recreação que acontecem uma vez por semana ou aquelas que acontecem espontaneamente na hora do intervalo entre os colegas de turma. A segunda subcategoria – cantina - mostra que 5,1% das crianças não gostam de ficar no ambiente da cantina na hora do recreio.

Cavalcante e Aquino (2013), em pesquisa sobre as concepções e práticas dos psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares, observaram que a maioria dos profissionais entrevistados tinham noções fragmentadas e cristalizadas sobre suas possíveis formas de atuação. As

autoras argumentam que, com isso, a prática acaba se resumindo a intervenções isoladas voltadas para alunos específicos, ignorando, por exemplo, a possibilidade de uma formação contínua que traga uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem para os professores. Este tipo de ação, que pode envolver outros atores da comunidade escolar, como familiares de alunos, tem potencial para contribuir de forma mais integral e positiva para mudanças no que concerne a aversão das crianças às aulas, provas e escrita citadas anteriormente como elementos que elas não gostam na escola.

O levantamento evidenciou também o incômodo das crianças para com a poluição, violência e relacionamentos, que englobam tanto componentes estruturais da escola como a poluição sonora e sujeira nos banheiros como também questões interpessoais. Mais uma vez aliar a promoção a saúde a educação torna-se um caminho plausível. Buss (2003) ao discutir sobre a Carta de Ottawa – documento produzido durante a primeira Conferência Internacional sobre Promoção de Saúde no Canadá – reconhece a importância da criação de ambientes propícios a saúde, do envolvimento da comunidade neste processo e a necessidade de se promover o desenvolvimento individual de habilidades com relação a sua saúde.

É interessante refletir também sobre a prática apresentada neste trabalho a partir de outras experiências. Leal, Medeiros e Arruda (2019) relatam um trabalho em psicologia educacional desenvolvido com discentes do curso de psicologia. O trabalho começou com um levantamento das demandas através de uma conversa com os estudantes e de um questionário a partir do qual, dessa forma, os participantes escolheram os temas a serem trabalhados nos encontros seguintes. Nessa lógica, os autores observaram por meio do levantamento de demandas, uma série de demandas urgentes como altos índices de estresse, fadiga, dores de cabeça, perda de memória, insônia, irritabilidade e isolamento. Após isso, foram planejadas intervenções em grupo que levaram em consideração recursos artísticos diversos como a música e a escrita de textos.

Veloso et al. (2021) apresenta dados relevantes em um relato de experiência de extensão universitária na área da psicologia social comunitária, realizada, no meio rural, com crianças e adolescentes de um assentamento constituído pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Em tal experiência, os autores discutem a importância da oficina criativa e dos recursos artísticos, quando aliados com estratégias educativas, como ferramentas potentes para ressignificar o mal-estar subjetivo presente no contexto comunitário em que trabalharam.

Trazendo essas contribuições para o contexto escolar, percebe-se que esses instrumentos possibilitam a produção de novas subjetividades ao estimular espaços de protagonismo e de emancipação para os sujeitos, a partir de um processo que favorece a criação de novas formas de sentir, ouvir, tocar, imaginar e dialogar (BOAL, 2015), convidando os sujeitos a se posicionarem e a protagonizarem ações (VÊLOSO et al., 2021).

Fantin (2005) discute a respeito de várias experiências em educação com arte que começaram em 1998. Entre as experiências, destacam-se: o fazer coletivo de murais em escolas localizadas em bairros pobres da cidade, as danças de roda no centro da cidade, os movimentos de arte e brincadeira itinerantes nos bairros, entre outras. Para a autora, o papel da arte, quando se pensa a educação, é importante, principalmente, devido aos seus efeitos, porque “afasta o medo, encara o desafio de traduzir a dor e a indignação e instiga a resistência de tantos educadores populares” (FANTIN, 2005, p.7). Foi através desses recursos artísticos e educativos que a autora pôde estar em contato constante com as necessidades do seu público-alvo e, dessa forma, intervindo para uma transformação social ao mesmo tempo que levantava e produzia novas demandas.

Outras experiências aliando educação com arte em comunidades foram apresentadas como, por exemplo, o trabalho com a arte cinematográfica, realizado por Santos (2017) e Campos e Lobo (2016). Trabalhos com educação em saúde, de Batista *et al.* (2015), feitos com um grupo de idosos da Estratégia Saúde da Família (ESF), cuja ferramenta artística foi a dança, a partir de qual os autores puderam conhecer as demandas e intervir naquela população. Têm-se também o trabalho desenvolvido em um hospital com pessoas internadas para tratar tuberculose onde se conheceu e atuou usando-se oficinas de teatro e de música (MAFFACCIOLLI *et al.*, 2019).

Quando a arte é utilizada no contexto da educação, especialmente no ambiente escolar, pode promover a descoberta de si, a descoberta dos grupos e de suas potencialidades e de sua autonomia (BUELAU, 2012). O diálogo entre a educação e as linguagens artísticas, nos coloca diante de outra forma de nos posicionarmos em relação à realidade por meio de processos de profundo envolvimento, reflexão, despojamento e liberdade, reinventando os modos de atuação (FANTIN, 2005). É nessa perspectiva que o psicólogo escolar pode atuar no levantamento e produção de novas demandas, para que não fique apenas nas velhas práticas de investigar para diagnosticar individualmente, mas que tal propósito contribua para libertar o corpo discente, especialmente crianças, das amarras sociais.

Tais experiências reforçam que independente do contexto, seja escola, universidade ou comunidade, a atuação do psicólogo deve começar por um conhecimento prévio das demandas daquele contexto. As ferramentas para isso podem ser de cunho artístico e criativo aliados com aplicação de questionários, entrevistas e observação participante, para que não se perca de vista a qualidade de tal processo. É importante ressaltar, que o próprio trabalho de levantamento de demandas já é uma intervenção e desde esse momento o psicólogo pode contribuir para a transformação do local em que se trabalhe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a prática do levantamento das demandas em uma escola por meio de recursos artísticos. Esta estratégia revelou-se o ponto inicial para um trabalho que visa uma prática multidisciplinar, contextualizada e que auxilia na formação integral dos sujeitos.

Essa interconexão vem como solução para a problemática da atuação do psicólogo, que ainda hoje reproduz práticas que não levam em conta o desenvolvimento do sujeito como um fenômeno complexo e multifacetado, sensível a questões sociais, históricas e culturais. A atuação do psicólogo na escola não precisa estar pautada em intervenções isoladas voltadas unicamente para os alunos que apresentam algum tipo de queixa ou são apontados como problemáticos. E tampouco devem acontecer sem base em um diagnóstico institucional.

Este levantamento é, sem dúvidas apenas o início do processo contínuo que requer implicação, participação e transformação de cada um dos envolvidos. Portanto, cabe aqui, ao psicólogo escolar, como profissional da saúde, usar esses dados como bússola para sua atuação.

REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, C. D. **Oficina criativa e psicopedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ALMEIDA FILHO, N. **O que é saúde?** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. Escola, educação física e esporte: possibilidades pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 1, n. 4, p. 101-114, 2006.

BATISTA, N. N. L. A. L. et al. Trabalhando a educação popular em saúde com a dança. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde, Brasília**, v. 6, Supl. 1, p. 817-823, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5559017>. Acesso em: 5 maio 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70, Lisboa: LDA, 2011.

BOAL, A. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BUELAU, R. M. Ensaio de delicadeza e ousadia: uma experiência com o corpo na saúde mental. In: AMARANTE, P. D. C.; CAMPOS, F. N. (org.) **Saúde mental e arte: práticas, saberes e debates**. São Paulo: Zagodoni, 2012. p. 126-139.

BUSS, P. M. Uma introdução ao conceito de promoção da saúde. **Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências**, v. 2, p. 19-42, 2003.

CAMPOS, M.; LOBO, T. Educação, cinema, movimentos sociais e povos do campo no estado do Rio de Janeiro. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, p. 67-84, out./dez., 2016. Doi: 10.12957/teias.2016.24580. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24580/17560>. Acesso em: 5 maio 2020.

CASSINS, A. M. et al. **Manual de psicologia escolar – educacional**. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

CAVALCANTE, L. A.; AQUINO, F. S. B. Ações de psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 18, n. 2, p. 353-362, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.

CRUZ, C.; BORGES, S. Saber e conhecimento: a psicanálise na escola. **Revista Inter Ação**, v. 39, n. 3, p. 651–663, 2014. <https://doi.org/10.5216/ia.v39i3.33459>

DIAS, A. C. G.; PATIAS, N. D.; ABAID, J. L. W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 105-111, 2014.

FALKENBERG, M. B. et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, p. 847-852, 2014.

FANTIN, M. **Educação popular com arte: pintando novas cores nas práticas coletivas**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu/MG, Anais [...]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt061200int.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

HENKLEIN, A. P.; SILVA, M. M. A Concepção crítico emancipatória: avanços e possibilidades para a educação física escolar. **Revista eletrônica da Escola de Educação Física e Desportos – UFRJ**, v. 22, n. 2, 2007.

LEAL, L. F. M., SOUSA, V. V. S., SÁ, L. B. M. **Logoterapia na escola: oficinas psicopedagógicas em uma escola municipal de campina grande – PB**. Anais III CONBRACIS... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/41174>>. Acesso em: 12/06/2021

MAFFACCIOLLI, R. et al. Hoje eu vou ser artista! Saúde e cidadania em um cenário de internação para tratamento da tuberculose. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 23, p. 1-13, ago. 2019. Doi: 10.1590/Interface.180466. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v23/1807-5762-icse-23-e180466.pdf>. Acesso em: 5 maio 2020.

NASCIMENTO, M. V. N.; OLIVEIRA, I. F. Práticas integrativas e complementares grupais e o diálogo com a educação popular. **Rev. Psicologia em Pesquisa**, v. 11, n. 2, p. 89-97, dez., 2017. Doi: 10.24879/2017001100200190. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23463>. Acesso em: 5 maio 2020.

REGO, T. C. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RONCHI, J. P.; IGLESIAS, A.; AVELLAR, L. Z. Interface entre educação e saúde: revisão sobre o psicólogo na escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, p. 613-620, 2018.

SANTOS, J. L. F.; WESTPHAL, M. F. Práticas emergentes de um novo paradigma de saúde: o papel da universidade. **Estudos avançados**, v. 13, n. 35, p. 71-88, 1999.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, jan./abr. 2014. Demandas decorrentes da inclusão escolar

JANOLLA, S. H. O.; ZINN, G. R. Programa saúde na escola: levantamento das demandas de intervenções educativas na perspectiva de estudantes e educadores. **J Health Sci Inst.**, v. 36, n. 1, p. 39-44, 2018.

VELÔSO, T. M. G.; COSTA, K. M. O. P.; ARRUDA, L. F.; LEAL, L. F. M. Educação popular e arte: novas tessituras em um assentamento rural. **Rev. Ed. Popular**, v. 20, n. 1, p. 357-372, 2021. doi: <https://doi.org/10.14393/REP-2021-54882>