

O viver criativo e a adolescência: Uma experiência no espaço escolar

Creative living and adolescence: An experience at school

Ana Ignez Belém Lima Nunes¹, Mayara Luiza Freitas Silva²

Universidade Estadual do Ceará, UECE, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo

Este artigo propõe-se a refletir sobre os elementos promotores do viver criativo no espaço escolar. Para tanto utilizamos a concepção de Winnicott acerca da criatividade como elemento que permeia todos os fazeres humanos, para além do fazer artístico. A criação envolve o que ele chama de viver criativo como um modo de vida com saúde no amplo sentido do termo. A escola, como um dos lugares centrais de interações e constituição do humano, relaciona-se com a criatividade na medida em que fomenta ou não aspectos desse viver criativo. As ideias aqui apresentadas resultam da pesquisa longitudinal realizada com alunos de uma escola da rede pública estadual do Ceará, Brasil, acompanhados do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio. Delineando-se como pesquisa-ação, foram utilizados diversos instrumentos na busca de informações como levantamento tipo *survey*, oficinas de partilha de narrativas e entrevistas. Os resultados apontaram elementos negativos na escola, como os conflitos nas relações entre alunos e seus pares, professores e gestão escolar e o estresse vivido nas dificuldades de aprender em sala de aula. Os sujeitos valorizaram as amizades e a formação de bons vínculos, apontando a necessidade de criação de espaços de diálogo na instituição escolar como uma alternativa para que ela se estabeleça como *locus* promotor do viver criativo.

Palavras-chave: Criatividade. Educação. Psicanálise. Adolescentes.

Abstract

This article intends to reflect on the promoter elements of creative living at school. To do so, we used the concept of Winnicott about creativity as a factor that permeates all human actions, in addition to the artistic. Creating involves what he calls the creative living as a healthy way of life in the broad sense of the term. School, as one of the central places of interactions and human constitution, is related to creativity as far as it fosters, or not, aspects of creative living. The ideas presented here are the result of a longitudinal research conducted with students from a public school in the state of Ceará, Brazil, accompanied from the first to the third year of high school. Outlining as action research, various instruments were used in the search for information such as survey type, workshops of narratives and interviews. Results showed negative elements in the school such as the conflicts in the relationship between students and their peers, teachers and school management and the stress experienced in the difficulties of learning in the classroom. The subjects valued the

1 Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará da área de Psicologia da Educação, lecionando também no Programa de Pós Graduação em Educação da UECE. Integra o grupo de pesquisa Política Educacional, Memória e Docência e coordena o Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental do curso de Psicologia da UECE. E-mail: ana.belem@uece.br

2 Membro do Núcleo Cearense de Estudo e Pesquisa sobre a criança (NUCEPEC), atuando na Liga de Direitos Humanos do NUCEPEC/Universidade Estadual do Ceará. E-mail: mayara.lfs@gmail.com

Fonte de financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

friendships and good links, pointing out the need to create spaces for dialogue in schools as an alternative to establish them as a locus promoter of creative living.

Keywords: Creativity. Education. Psychoanalysis. Adolescents.

Introdução

A criatividade está presente em vários modos do fazer humano, sendo condição *sine qua non* para um viver saudável. Nessa perspectiva, desenvolvemos um estudo buscando compreender o lugar do viver criativo no espaço escolar, tomando como sujeitos os adolescentes do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual do Ceará. Este estudo, realizado ao longo de três anos, é um recorte da pesquisa “Aprendizagem e saúde mental: a escola como espaço de prevenção do sofrimento psíquico e promoção da qualidade de vida”, desenvolvida no Laboratório de Estudos da Subjetividade e Saúde Mental (Lades), do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará, financiada através de edital universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Para problematizar o tema, apresentamos, inicialmente, a concepção de criatividade e dos elementos que a ela se relacionam, tomando como referência os trabalhos de Winnicott. Para o autor, o impulso criativo é necessário tanto para artistas na produção de obras como para as demais pessoas nos fazeres a que se dedicam de forma saudável.

A criatividade que me interessa é uma proposição universal. Relaciona-se ao estar vivo. [...] tudo que acontece é criativo, exceto na medida em que o indivíduo é doente, ou prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos (WINNICOTT, 1975, p. 98-99).

Sob esse prisma, a criatividade está relacionada às diferentes dimensões da vida humana e aos diferentes contextos nos quais ela se produz. A escola deve ser um desses espaços. Contudo, muitas contradições acerca de sua função de produção de conhecimentos autônomos e criativos têm suscitado amplos debates. Inclusive, discussões voltadas para a relação da escola com a adolescência. Afinal, além da família e dos amigos, a instituição escolar é um espaço fundamental na constituição subjetiva do sujeito, nesse caso, do adolescente.

Este trabalho elege como sujeitos da pesquisa adolescentes inseridos no contexto escolar. Assim, percebemos ser importante situar os conceitos de adolescência e escola nos parágrafos seguintes. Além, disso, a adolescência e a escola, como as conhecemos, são resultantes de um processo histórico-cultural, fruto da modernidade com o advento do capitalismo. Por conseguinte, a adolescência é entendida como uma construção histórica (PAIVA, 2012). Nessa história, um marco é a Revolução Industrial do final do século XIX, que mudou não só o campo do trabalho, mas o campo das relações sociais e da cultura. Para Palacios e Oliva (2004), a industrialização criou a necessidade de investimento na educação e nos estudos. Essa realidade foi a dos filhos das classes média e alta, que permaneceram mais tempo nas escolas, o que fomentou a complexificação dos programas de ensino. Os filhos do proletariado, nessa época, continuaram a adentrar muito cedo o mundo do trabalho. Entretanto, com a obrigatoriedade da escolarização instalando-se em muitos países, os filhos dos operários também acabaram sendo incorporados ao sistema educacional. Ainda segundo os autores,

[...] em nossa cultura ocidental, a incorporação dos adolescentes ao *status* adulto sofreu um atraso notável, formando como consequência um grupo novo que, conforme foi mostrado, desenvolve também seus próprios hábitos e maneiras e que se depara com problemas peculiares (PALACIOS; OLIVA, 2004, p. 310).

Esse novo grupo, ou seja, os adolescentes, na sociedade ocidental, segundo Castro (2001), se depara com desafios peculiares como a necessidade de atender às exigências escolares, para um dia poder ser como os adultos; a embriaguez das tecnologias, a solidão ou a violência na família, e ainda a avidez pelos objetos de consumo. Por conseguinte, parece que as tradicionais formas de se pensar a criança e o adolescente já não nos servem mais. Dessa forma,

[...] o conhecimento disponível para compreender a condição da criança e do adolescente no mundo de hoje engasga perante novos aspectos da nossa realidade social e material: o consumo em massa, o viver numa grande cidade, a solidão na multidão, a expansão da comunicação pela mídia, a tecnificação e a informatização do nosso cotidiano e assim por diante (CASTRO, 2001, p. 12).

Frente a tal cenário, a adolescência deve ser compreendida como um conceito plural. Não há um adolescente igual ao outro, muito pelo contrário, diversidade é a palavra que pontua esse período. Também entendemos que os modos de significação e de vivência da experiência de ser adolescente têm contingências que englobam gênero, etnia, condição social, grupo familiar, lugar onde se vive, região do país, possibilidades de acesso à saúde, educação e ao lazer. Tudo isso faz parte da construção de ser adolescente.

Investir em pesquisas sobre adolescência mostra-se relevante, tendo em vista que, mesmo sendo o envelhecimento da população uma tendência de muitos países, a estimativa da ONU (2014) é de que há cerca de 1,8 bilhão de pessoas com idade que variam de 10 a 24 anos, indicando a maior população de jovens e adolescentes na história global. O último censo demográfico brasileiro demonstrou que havia mais de 34 milhões de jovens com idade entre 15 e 24 anos, cerca de 18% da população brasileira (IBGE, 2013).

O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) sobre juventude no Brasil (UNICEF, 2011) aponta nove fatores de vulnerabilidade que incidem mais fortemente sobre a população adolescente: a pobreza, a baixa escolaridade, a exploração do trabalho infantil, a privação da convivência familiar e comunitária, os assassinatos, a gravidez precoce, a exploração e abuso sexual, o uso e abuso de drogas e as DSTs (doenças sexualmente transmissíveis) e o HIV/aids. Sobre esses fatores citaremos alguns dados que interessam no contexto do nosso estudo, pois reforçam a necessidade de se investir em políticas públicas voltadas a essa parcela adolescente da população visando à garantia de direitos e de acesso a bens e serviços.

Segundo o documento, 38% dos adolescentes brasileiros entre 12 e 17 anos estão em situação de pobreza (vivem em famílias com renda inferior a meio salário mínimo), e 17,6% nessa mesma faixa etária vivem em extrema pobreza (renda familiar inferior a 1/4 do salário mínimo).

O relatório aponta que em 2009, apesar de 85,2% dos adolescentes entre 15 e 17 anos estarem matriculados na escola, apenas 50,9% cursavam o Ensino Médio, a outra metade cursava o ensino fundamental, e 1,4 milhão havia abandonado as salas de aula.

A baixa escolaridade é uma vulnerabilidade, porque impõe limites às oportunidades que terão os adolescentes ao longo de toda sua vida. [...] Quando se assegura a cada criança o direito a uma educação adequada, baseada em direitos, cria-se um efeito multiplicador para elas e para as gerações futuras (UNICEF, 2011, p. 31).

No campo do trabalho, aparece frequentemente a combinação com a situação de escolarização. Dos adolescentes que trabalham, 82% estudam concomitantemente. O relatório da Unicef aponta que adolescentes nessa situação estariam mais vulneráveis à evasão escolar, repetência e ao baixo desempenho. Inclusive, os dados desse documento também apontaram que 3,4% dos adolescentes que trabalham abandonaram a escola. Isto aumenta os elementos de vulnerabilidade a que estariam expostos, como maior chance de envolvimento em atividades criminosas e exploração sexual. Para estes sujeitos há um cerceamento de suas possibilidades de trabalho e atuação no mercado, bem como uma baixa remuneração.

Outro problema que atinge os adolescentes, relacionado ao campo da Educação, é a distorção idade/série, resultado da repetência. Isso se mostra como reflexo de vários fatores confluentes que atingem o espaço escolar, interferindo na aprendizagem – vão desde problemas relacionados à própria escola, passando pela família, fatores socioeconômicos e históricos e pessoais, que engendram uma teia complexa.

Diante desse quadro, o relatório da Unicef (2011) aponta o quanto nossa realidade é desigual e o quanto nossos adolescentes podem ser expostos a elementos de vulnerabilidade. Ele acena para a importância da promoção de estratégias de proteção e promoção de cidadania para essa parcela, hoje, tão significativa da população, validando nossa proposição de criaçãoO acesso e permanência no ensino são de fundamental importância para a tentativa de construir uma sociedade mais igualitária, e, para que isso possa ser garantido, é necessário que a escola possa ser um lugar facilitador de aprendizagem e de sociabilidade.

Fala-se muito em crise da educação na contemporaneidade, alardeando-se um esfacelamento da instituição escolar. Entretanto, se pensarmos em termos de história da educação no Brasil, veremos que esta privilegiou o acesso ao conhecimento às camadas abastadas em detrimento das camadas populares. A educação no Brasil, de certa forma, já nasce permeada por um abalo crítico, que se arrastou e se alongou durante séculos. Esta crise é “[...] compreensível e permanente, uma vez que reflete conflitos e dificuldades de uma sociedade contraditória, injusta” (NOVAES, 2000, p. 2). As marcas de práticas excludentes, de resquícios da escravatura, de preconceito e de desigualdades sociais fazem parte do contexto de construção histórica da sociedade brasileira e da escola de hoje. Aliadas a essas questões estão os desafios postos pela sociedade contemporânea da qual emergem temas como violência, efemeridade das relações, dificuldades de aprendizagens, dentre outros. Por conseguinte, todos esses aspectos intervêm no modo como a escola se posiciona frente aos processos de criação dos sujeitos que ali são formados.

Ainda para Novaes (2000), haveria uma ênfase, poderíamos dizer uma sobrecarga, das expectativas da melhoria social criadas no processo de escolarização, sem em contrapartida incluir a devida responsabilidade do conjunto dos demais elementos comunitários, para que houvesse uma rede sólida e articulada de recursos sociais. Assim, a Educação deveria interligar-se ao tecido sociocultural para

que não se alienasse e se distanciasse da realidade. Para que pudesse ser também espaço de produção do *homo ludus*, no qual se manifesta seu viver criativo.

Como espaço de possibilidades para o ato criativo, a escola mostra-se como um lugar privilegiado, onde devem ser fomentadas ações de protagonismo juvenil, considerando o adolescente portador de saberes e práticas. Nessa direção, faz-se necessária a construção de espaços de diálogos entre adolescentes e adultos a fim de “[...] favorecer a inclusão de temáticas que levem em consideração o contexto, a forma de vida e as experiências e dramas vividos pelos adolescentes” (SANTOS; XAVIER; NUNES, 2008, p. 132).

A escola em sua função social (espaço de aquisição do saber, mas não se limitando a isso) torna-se viável quando se apresenta como um local aberto, que possibilite participação, onde haja discussões e a possibilidade de os sujeitos trocarem experiências. Nessa mesma direção, Coutinho (2011, p. 6) afirma que

[...] o encontro do jovem com a escola e com a Educação envolve bem mais do que a aquisição do conhecimento, possibilitando o estabelecimento de redes sociais e afetivas, bem como a ampliação dos horizontes culturais e humanos que constituem a subjetividade consciente e inconsciente.

Para Cerezer e Outeiral (2011), seria necessário que a escola fosse um espaço que pudesse propiciar a sustentação do sonho, da utopia e do desejo, sendo assim um lugar onde o viver criativo pudesse fruir. O criativo para esses autores é entendido como possibilidade de oferecer tempo e espaço para que se possa viver espontânea e verdadeiramente, lidando com as diferenças. Infelizmente, o que temos visto em estudos que abordam, por exemplo, a saúde mental dos educadores é que a escola não tem conseguido sustentar esse lugar de produção de recursos criativos (CODO, 2006; SCOZ, 2011).

A contemporaneidade coloca-nos frente a novos desafios na compreensão dos fenômenos humanos, o que não poderia deixar de reverberar na infância e na adolescência. Diante de tantas complexidades da vida contemporânea, as teorias são desafiadas a oferecer compreensões, enquanto novos conhecimentos são convocados a serem produzidos. Afinal, o arcabouço teórico antigo já não pode ser a única referência para discussão desses temas atuais. A criatividade, então, aparece como tema significativo no âmbito da educação de crianças e adolescentes na sociedade atual.

Para situar melhor nossa compreensão acerca dos processos criativos, vamos discutir o tema na perspectiva de Winnicott, destacando a própria constituição do viver criativo no ser humano.

Criatividade e viver criativo na constituição subjetiva

A criatividade estaria vinculada diretamente ao meio ambiente desde o início da vida. Inclusive, não podendo ser estudada em separado da relação entre mãe e bebê. A mãe oferece ao bebê, através do *holding* e de sua função especular, uma ilusão de onipotência – de que o bebê seria o criador e controlador de tudo ao ser redor. Nesse estágio, mãe e bebê encontram-se indistintos, bebê e seio (mãe) são um só. Essa capacidade materna permite ao bebê a ilusão de que há uma realidade externa que corresponde à sua capacidade de criar. O trabalho materno consiste em

propiciar essa experiência de ilusão, que cria a base para o que Winnicott chama de fenômenos transicionais. Entretanto, progressivamente, a mãe introduz pequenas falhas para permitir que haja um trabalho de desilusão. Essa desilusão permite a frustração dos desejos, assim, existe uma delimitação estruturante, uma falta, a falha suportável da maternagem suficientemente boa. Ponto que incide sobre a onipotência, pois esta ao mesmo tempo foi necessária e permanece viva no sujeito – índice da atemporalidade do inconsciente. Porém, é na inscrição de falha, de falta, que o sujeito pode criar, pois não se encontra mais completo.

Winnicott desenvolveu a ideia da existência de um espaço transicional, intermediário, que por suas características poderia ser definido como um espaço entre o dentro e o fora, uma intersecção entre o subjetivo e o objetivo. Este entre-lugares é um espaço potencial para a criação, do qual o sujeito pode se utilizar de modo criativo. O viver criativamente, de forma saudável, estaria relacionado com essa capacidade de poder transitar entre-lugares. Isso fica mais claro quando adentramos o campo dos chamados objetos transicionais. “O objeto transicional representa a capacidade da mãe de apresentar o mundo de maneira tal que o bebê, a princípio, não tem de saber que não é criado por ele” (WINNICOTT, 1975, p. 116).

O objeto transicional vem representar o seio e a própria mãe, pois é algo que para a criança se apresenta como fazendo parte dela mesma, mas ao mesmo tempo fazendo parte do mundo externo. É algo que é parte de seu eu, mas que é de sua posse objetiva também. Nas ausências maternas, a criança necessita de algo que represente aquela mãe sentida como boa, assim, a criança pode se utilizar de várias coisas – desde mantas, roupas, animais de pelúcia, um travesseiro, até uma canção, um cheiro específico, uma lembrança etc. “É importante que as mães possam tolerar esses objetos, os quais ao mesmo tempo em que são elas próprias, são também substitutos delas” (OUTEIRAL; MOURA, 2002, p. 4).

Viver criativamente traria ao sujeito o sentimento de que a vida vale a pena ser vivida e uma sensação de que se é real. No outro polo, estaria a submissão, uma forma de relação estabelecida com o meio, na qual as vivências que o sujeito experimenta em relação a esse meio seriam limitadas a um sentimento de ajustamento ou de exigências de adaptação. Com isso, o sujeito experimentaria uma sensação de inutilidade e de que a vida não é importante. A criatividade é, para Winnicott, sinônimo de saúde, enquanto a submissão seria a base do adoecimento psíquico.

Sobre essas possibilidades de criar, Winnicott localiza duas significativas experiências no espaço potencial da transicionalidade: o brincar e a atividade cultural. Por conseguinte, o autor afirma: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem sua liberdade de criação” (WINNICOTT, 1975, p. 79). O brincar está incluído na saúde psíquica (ROMÃO-DIAS; NICOLACI-DA-COSTA, 2012, p. 91) e “é considerado a experiência criativa por excelência” (MACIEL, 2013, p. 175).

Envolvida no brincar, está a capacidade de simbolizar e, através disso, dar vazão tanto ao amor quanto à agressividade. Junto à capacidade de destruir o objeto está a de criar, ou de recriar. O brincar e os objetos transicionais também envolvem isso, pois no brincar pode-se destruir e (re)criar ou reparar. O objeto transicional pode ser agredido e amado, ser agredido e sobreviver em lugar da mãe ou de outra pessoa que ele represente.

O brincar, como é baseado na aceitação de símbolos, contém possibilidades

infinitas. Torna a criança capaz de experimentar tudo o que se encontra em *sua íntima realidade psíquica* e pessoal, que é a base do sentimento de identidade em desenvolvimento. Tanto haverá agressividade como amor (WINNICOTT, 2005, p. 107, grifo do autor).

Brincar tem sua origem nas inúmeras variações pelas quais passou a palavra latina *vinculum*, que passou de *urincio* a brinco – da joia ao brinquedo, e do brinquedo à brincadeira. O brincar é entendido em sua conceituação mais ampla como experiência de viver criativo, pois permeia vários “fazeres” dos seres humanos, permitindo ao sujeito sentir-se real e que a vida vale a pena (CEREZER; OUTEIRAL, 2011).

Apesar das mudanças pelas quais a palavra passou, permaneceu a marca do vínculo, de criar possibilidades de ligação entre os sujeitos na experiência da brincadeira, na relação com o outro – esta tão cara, por ser nessa relação que vamos nos construir desde o momento que somos inseridos na cultura, na qual somos olhados e nomeados, pois na solidão não nos desenvolvemos. Deixados sozinhos, sem o outro (materno-familiar, social), não sobreviveríamos e, ao longo da vida, somos convidados a fazer vínculos, desfazê-los e reconstruí-los. Esses vínculos também permeiam o saber, pois aprendemos mediante outrem sobre a nossa cultura e sobre nós mesmos.

A experiência cultural é colocada da seguinte forma:

Utilizando a palavra ‘cultura’ estou pensando na tradição herdada. Estou pensando em algo que pertence ao fundo comum da humanidade, que para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, *se tivermos um lugar para guardar o que encontramos. [...] e em nenhum campo cultural é possível ser original exceto numa base de tradição* (WINNICOTT, 1975, p. 138, grifos do autor).

Essa tradição não pode ser herdada se o outro não se colocar ali para transmiti-la. Fazemos e buscamos afetar o outro.

A experiência criativa permite aos sujeitos a sensação de viver realmente em uma base diferente da submissão. Isso inclui o outro, em que um bebê inicia sua vida em uma dependência absoluta em relação às figuras parentais que o nomeiam e que são os primeiros a inserirem esse sujeito no campo da cultura, e que segue rumo a uma independência progressiva, porém, nunca absoluta, tendo em vista a sempre necessidade do outro social. Desde o começo, essa relação com o outro não é perfeita.

Para Winnicott (1975, 2005), a perfeição é atributo das máquinas, e não dos humanos. Esse fazer humano é imperfeito, e sua imperfeição é necessária como qualidade essencial daquilo que facilita e prove (SAKAMOTO, 2012, p. 88). Soa estranho a imperfeição facilitar algo. Entretanto, são falhas suportáveis e que permitem ao sujeito delimitações de espaço e de si mesmo, o que é estruturante para o sujeito na medida em que a falta permite que ele deseje. Deparar-se com a incompletude é condição para criar.

As fissuras da diferença ocorrem em um ambiente que presume a relação com o outro, e essa relação é permeada pelo simbólico, pelo dito e pelo não dito. O espaço escolar é um espaço de circulação de narrativas de diversos sujeitos, uma seara de polissemias permeada pelas fissuras da diferença provocadas pelo encontro com a alteridade. A escola é lugar do simbólico, na relação com o outro e com o saber. Nas

falhas e na experiência com a diferença de um outro que é estranhamente familiar, instalam-se tensões.

No cenário atual percebemos mudanças na ocupação dos espaços pelos sujeitos. Castro (2001) sugere que haveria uma desocupação das ruas como espaço coletivo de expressão do lúdico, principalmente nos bairros mais centrais das grandes cidades, tendo em vista o tráfego intenso e o aumento da violência. Constituir-se-ia, assim, uma mudança para os espaços fechados de convívio com os pares e adultos, com isso também uma mudança nas brincadeiras e jogos das crianças/adolescentes.

Com espaços de brincar restritos, uma das possibilidades é voltar-se para o lar como lugar seguro. Contudo, nele encontramos como recurso para auxiliar os pais na educação das crianças e adolescentes uma primazia da televisão e da internet que, “[...] diferentemente do apelo à autoridade e à tradição, utilizam-se do apelo ao consumo e do apelo ao arrebatamento pelo olhar” (CASTRO, 2001, p. 15).

Essa mudança de lugar do lúdico para espaços fechados sugeriu-nos, também, a significação da rua como espaço de um ócio negativo, lugar onde crianças e jovens “aprendem o que não presta” – expressão popular –, e da escola como um dos espaços fechados de convívio, principalmente as escolas em período integral, lugar onde crianças/adolescentes ficam como alternativa a um ócio ameaçador, pois, já dizia o ditado, “Cabeça vazia, oficina do diabo”.

Estamos constantemente lidando com símbolos, na escola, um dos lugares considerados *locus* do conhecimento, somos chamados a simbolizar, a lidar com os elementos de cultura, num campo que envolve cognição e afeto em constante interação, em contextos de aprendizagem e de relações interpessoais. É necessário sustentar o sonho para que se possa simbolizar, pois, se algo foi construído, foi porque alguém, um dia, teve a possibilidade de pensar ou sonhar. Na simbolização, há a criação de significados, propiciados pela ruptura. A escola deveria ser, para Cerezer e Outeiral (2011), lugar de facilitação do brincar, de segurança, de criatividade.

Para Coutinho (2011), a escola é um dos espaços públicos possíveis de realização do trabalho de subjetivação dos adolescentes, pois se estabelece como espaço de ampliação dos fenômenos transicionais. Através destes, há a possibilidade de se viver os paradoxos referentes à união e à separação, ao original e à tradição, e de resgate da dimensão transicional da adolescência.

Ressalta ainda a importância de reflexão e de práticas que possibilitem à família e à escola a procura de novos caminhos, bem como buscar soluções que melhorem a relação dos jovens com a escola. Ao mesmo tempo em que é necessário ouvir os jovens e pelo que eles se interessam, se faz necessário que espaços sejam criados para que professores e escola possam repensar seu fazer, suas concepções educacionais. Enfim, valorizar os sujeitos e seus laços.

Tomando como base as ideias supracitadas, cabe indagar: será que a escola, na visão dos sujeitos que a compõem, tem conseguido ser esse espaço promotor do viver criativo? Como a escola poderia tornar-se um espaço de viver criativo? Quais estratégias poderiam ser pensadas como facilitadoras desse viver e fomentadoras de saúde no espaço escolar?

Para responder a essas perguntas, a pesquisa, foco deste artigo, tomou como sujeitos os alunos do Ensino Médio de uma escola de regime regular e profissionalizante da rede pública estadual da cidade de Fortaleza.

Metodologia da pesquisa: os caminhos para entender o viver criativo na escola

A investigação desenvolveu-se ao longo de três anos, de 2010 até 2012, acompanhando os mesmos estudantes do primeiro ao terceiro ano da escola, nas quatro turmas existentes: edificação, informática, massoterapia e turismo.

A escola foi escolhida por ser uma das pioneiras no ensino profissionalizante em Fortaleza; ser considerada pela gestão da Secretaria da Educação Básica como escola de excelência; ter ótima infraestrutura; ser localizada no terreno da Universidade Estadual do Ceará, ter um número de turmas que permitia um estudo de toda a população de seus estudantes; e, principalmente, por ter solicitado parceria com o curso de Psicologia.

A pesquisa caracterizou-se como pesquisa-ação, que propõe estratégias de intervenção na realidade social, como parte constitutiva do processo de investigação. O primeiro passo foi obter a anuência dos sujeitos implicados, explicando detalhadamente os objetivos e métodos da pesquisa, garantindo a isenção de riscos e a preservação de suas identidades e, por fim, combinando o retorno da pesquisa para a escola em caráter de ações formativas.

Participaram da pesquisa 91 alunos, sendo 45 meninos e 46 meninas, na faixa etária entre 16 e 18 anos. Destes, 98% são solteiros e sem filhos, dos quais 60% mora com os pais e irmãos. A média de moradores com os quais os sujeitos compartilhavam o mesmo domicílio girou em torno de quatro a cinco (69%).

A renda familiar total dos sujeitos estabeleceu-se em torno de 500 a mil reais (71%), ficando assim situados nas classes D e E. As mães apresentaram nível de escolaridade superior ao dos pais, isto é, 67% delas completaram o ensino médio, enquanto o número de pais que completou esse nível de escolarização chegou a 53%.

A maioria dos pesquisados (98%) disse sentir-se amada, amparada, cuidada e respeitada pela família. A mãe apresentou-se como a figura familiar com a qual os adolescentes tinham mais hábito de conversar.

Para obtenção das primeiras informações necessárias, pré-testamos e aplicamos um instrumento inicial de levantamento tipo *survey*, estruturado em três macrocategorias: eu-minha escola, eu-minha família-meu bairro e eu-comigo. A pré-testagem foi realizada em escola com características semelhantes a da instituição pesquisada.

Esse instrumento ofereceu uma forma mais ampla de conhecer a realidade dos sujeitos e subsídios para o planejamento das intervenções posteriores, também apoiadas nas reuniões de inserção na instituição realizadas com o núcleo gestor e os docentes.

O *survey*, impresso, foi aplicado pelos pesquisadores e bolsistas de iniciação científica, na sala de aula de cada turma. A duração foi de 60 minutos. Esse tempo, cedido pela direção da escola, faz parte do currículo, no qual se deixa livre um horário por semana para atividades extras nas turmas. Os alunos não apresentaram dificuldades em responder e se mostraram solícitos. Alguns comentaram que as questões os fizeram pensar sobre aspectos da vida, aos quais não tinham se detido.

Os dados referentes aos questionários foram tabulados e analisados através de programa informático para geração de percentuais. As análises de cada macrocategoria foram transformadas em gráficos e tabelas que nos serviram para conhecer melhor os alunos da escola, seus interesses e modos de vida. Também pudemos dar

uma devolutiva para os professores sobre o contexto no qual trabalham e as demandas de seus estudantes. Com esses dados passamos à segunda etapa da pesquisa.

As oficinas de partilhas de narrativas: intervenções e criações com os alunos

As intervenções na escola junto aos alunos foram realizadas usando o método de oficina de partilha de narrativas, mediadas por recursos artísticos. Segundo Pitombeira (2005), a metodologia da Oficina traz em seu cerne uma concepção de juventude e adolescência que os considera sujeitos de direitos, visão também partilhada por Castro (2001). Esse sujeito é capaz de se transformar através do discurso e das trocas interpessoais, possibilitando novas construções na relação com o outro, com mundo e com a vida. A vivência coletiva é marcada pela possibilidade do surgimento do novo e do imprevisível, dada sua característica de pluralidade e presença das diferenças.

Oficina é uma palavra que nos remete ao fazer, ao trabalho, à produção de algo e à dimensão do novo. O fazer artesanal permeia a singularidade da experiência do criar: experiência de fazer e de, ao mesmo tempo, ser na transicionalidade winnicottiana. A oficina relaciona-se ao brincar e à experiência cultural, tendo em vista fazer referência ao lúdico e à possibilidade de criação e expressão dos sujeitos.

Essas oficinas foram realizadas a cada quinze dias, durante 1h 30, na própria sala de aula de cada turma, ao longo de um ano letivo. Ressalta-se que, em função de feriados, comemorações na escola e outros eventos, algumas oficinas ficaram com um espaço de tempo maior ou menor entre elas. Esses momentos eram coordenados por um professor pesquisador, acompanhado de um ou mais bolsistas de pesquisa. Não havia ninguém do corpo docente ou gestor da escola, para que os alunos se sentissem mais livres para participar.

As oficinas realizaram-se em dois blocos. O primeiro focou a temática do projeto de vida e dividiu-se em oito encontros, nos quais trabalhamos com os alunos elementos relacionados à visão de juventude, relação com a escola, desejos para o futuro, o modo como enxergavam o mundo. O segundo bloco, composto de seis oficinas, objetivou trabalhar as relações interpessoais na escola, a necessidade e as dificuldades nessas relações. Nesses momentos, eram utilizados exercícios de grupo, músicas, vídeos e atividades com materiais de arte. Os últimos 40 minutos eram para a voz dos alunos, partilhando o que tinham vivido nas atividades. Dado o tempo e número de alunos por turma, em média 30, algumas partilhas eram feitas por grupos.

Nossas atividades geraram dados triangulados oriundos de três instrumentos: o levantamento, que ofereceu detalhamento do perfil socioeconômico e cultural dos adolescentes; a produção verbal durante as oficinas; e as produções estéticas elaboradas durante as oficinas. Tentamos, dessa forma, integrar os paradigmas qualitativo e quantitativo, por compreender que a realidade humana se oferece de forma complexa, demandando a integração de paradigmas e a superação de dicotomias.

Os dados obtidos nas oficinas foram sistematicamente registrados através do instrumento metodológico de diário de campo, o qual, segundo Silva e Silveira (2008), é recurso relevante na investigação qualitativa, em especial na pesquisa-ação. Empreendemos uma categorização e análise do material registrado, mediante a análise de conteúdo.

As produções feitas pelos sujeitos foram digitalizadas. Algumas foram transcritas, categorizadas e analisadas, não apenas em termos da análise semântica, mas, principalmente, em termos de seus significados e simbologia para os sujeitos pesquisados, constituindo análise semiótica, conforme destacam Bauer e Gaskel (2002). Essas análises iam sendo feitas ao longo da realização das oficinas, de modo preliminar. Mas nos orientavam sobre os próximos passos a dar.

Ao final de todas as oficinas, realizamos um encontro de avaliação com os alunos de todas as turmas em conjunto, com a duração de 2h no auditório da universidade. Depois, procedemos a uma nova análise de todo o material em conjunto. No terceiro ano da pesquisa, quando os alunos estavam encerrando seu percurso no Ensino Médio, aplicamos um questionário com perguntas abertas. Visamos com esse instrumento ter uma perspectiva de como os alunos percebiam sua trajetória dentro desses três anos do Ensino Médio, seus ganhos e dificuldades.

O viver criativo na escola: resultados da pesquisa

Para este artigo, como nossa ênfase é na escola como espaço de viver criativo para os alunos, fizemos o recorte e optamos por apresentar a primeira macrocategoria da pesquisa intitulada “eu e a escola”. Também nas análises das oficinas nos debruçamos mais sobre aquelas produções e narrativas dos alunos que nos ajudam a discutir o tema em tela. Por conseguinte, da experiência das oficinas, identificamos o que emergiu de relevante para pensarmos as possibilidades da escola como um lugar de viver criativo. A própria oficina foi tomada como referencial de intervenção criativa na escola.

O estar na escola

Para apresentar uma visão mais geral de como os alunos expressaram se sentir na escola, trouxemos, inicialmente, alguns dados do *survey*. São dados relativos ao nível de bem-estar no ambiente escolar e relacionamento interpessoal com pares e professores. Focamos nesses dados pelo fato de a pesquisa ser extensa e por serem os dados que mostram de maneira mais clara a relação dos sujeitos estudados com o ambiente escolar. Eles mostraram que grande parte dos alunos afirmou se sentir bem na escola (75,5%). Os que não se sentiam bem na escola elegeram os seguintes fatores: cansaço/estresse (17,6%) e problemas nas relações interpessoais (6,4%). Ainda que sejam apenas 24%, consideramos um índice alto para insatisfação com a escola.

Quanto à relação deles com os docentes, 51,64% dos alunos responderam que confiavam em seus professores; 86,81% que os respeitavam; e 84,71% disseram que se sentiam respeitados por eles. Esses sujeitos, quando indagados se acreditavam na própria capacidade, responderam afirmativamente em sua maioria (94,5%), enquanto 6,7% disseram que não.

97,8% dos pesquisados afirmaram ter amigos na escola, e apenas 2,19% marcaram que não tinham amigos no ambiente escolar; 78,02% disseram não terem sofrido violência na escola, e 20,87% afirmaram já terem sofrido algum tipo de violência. Dos que disseram ter sofrido algum tipo de violência, a maioria disse ter sofrido violência verbal. Interessante que, nas oficinas, uma das maiores queixas

na relação com os colegas era quanto aos apelidos e à forma grosseira com que se tratavam.

Um dado significativo foi o fato de 59,34% dos alunos afirmarem ter dificuldades de concentrar-se em sala de aula; somente 39,56% disseram que não. Dentre os fatores apontados que contribuíam para a dificuldade foram citados em primeiro lugar conversas, bagunça e barulho; em segundo lugar vieram sono, cansaço ou distração e problemas em casa; por último as próprias aulas foram citadas como o problema. Tais dados aliam-se a outros importantes, como a indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Nesse cenário, o diálogo, as interações e a própria criatividade perdem espaço como elemento de saúde mental dos jovens da escola.

Outro aspecto que muito nos chamou a atenção foi que 75,8% dos alunos afirmaram que havia algo na escola que lhes causava estresse. Quando indagados sobre o que lhes causava estresse, a maioria referia-se a problemas com professores ou colegas, desgaste físico e excesso de atividades e indisciplina.

Podemos observar como a escola se mostra em sua face de sofrimento psíquico para aqueles que fazem parte dela. O conflito tem um caráter dinamogênico, entretanto, a exacerbação deste sem que haja a contrapartida de contenção e de possível elaboração conduz ao sofrimento.

Outro elemento interessante foi quando pedimos que cada aluno elegesse três comportamentos que consideravam mais frequentes na escola. Na ordem, eles citaram: brincadeiras entre alunos, relações de amizade, e conflitos entre professores e alunos. Esses dados nos dizem de como eles consideram importantes as interações no espaço escolar e de como a instituição precisa olhar com maior atenção para esse aspecto, com estratégias previamente definidas e que envolvam toda a comunidade escolar. Inclusive, a própria formação de professores deve tematizar essa questão.

Solicitamos também, na pesquisa, que os alunos escolhessem três palavras que representassem sua ideia sobre o que colegas e professores pensavam deles na escola: 45,67% consideram que os outros os tinham por simpáticos, alegres e brincalhões; estudiosos, esforçados ou inteligentes (26,54%); amigos, companheiros, parceiros (14,81%); irresponsáveis, desatentos ou incapazes (8,64%); antipáticos ou chatos (1,83%). Se somarmos os três últimos percentuais, teremos cerca de 26% dos alunos cuja imagem que pensam expressar para os outros tem alguma conotação negativa. Na adolescência, quando o jovem está constituindo sua identidade e o outro tem papel relevante em sua configuração subjetiva, é um dado que também não pode ser desprezado.

Também pedimos que elegessem mais três palavras que representassem como eles se viam como alunos da escola. Inteligente, interessado ou capaz somaram 60,3%; amigo, solidário, 12,5%; engraçado, alegre ou brincalhão somaram 16,8%; preguiçoso, desinteressado ou irresponsável, 8%; e ineficiente ou incapaz, 3%. De modo geral, os indicativos demonstraram bom autoconceito por parte dos alunos. Contudo, observa-se um índice bem semelhante de autoconceito mais baixo com o item anterior, no qual expressaram suas ideias sobre como as pessoas os viam.

Na definição de como a escola seria para os alunos, pedimos que trouxessem uma palavra que a simbolizasse: 17,5% a definiram como “conflito”; outros 8,75% como autoritária; desorganizada ou ruim somaram 7,5%. Porém, alguns alunos trouxeram a escola como casa ou refúgio (7,5%) e lugar de amizade (7,5%). Somando alguns percentuais, temos aproximadamente 32% de alunos pesquisados que não têm

um conceito positivo da escola. A ideia do conflito coaduna com os resultados sobre as dificuldades de relações interpessoais no ambiente.

Outro ponto trabalhado foi sobre o que os alunos achavam que deveria mudar na escola para que ela melhorasse. Eles sugeriram alguns pontos: organização e estrutura (19,78%); relação entre as pessoas/conflitos (23,07%); professores ou gestão (16,6%); espaço e tempo para que os alunos se expressem (4,39%); redução da carga horária (5,5%); melhorar a comida (5,49%).

Os dados do levantamento demonstraram que, de modo geral, os sujeitos possuíam boa conceituação de si. A relação com a escola trouxe pontos que podemos considerar como ambivalentes. Ao mesmo tempo em que afirmaram se sentir bem na escola, estabelecendo relações de respeito com seus professores e valorados positivamente pelos colegas, também apontaram a escola como lugar de conflitos e autoritarismos. Grande parte afirmou ter dificuldade para concentrar-se e e que se sentem estressados – justamente por conta de conflitos com colegas e professores.

As relações humanas estabelecidas na escola viram ponto central no bem-estar daqueles que constroem esse espaço. Isso vem colaborar com a proposição de Santos, Xavier e Nunes (2008) de que espaços de diálogo entre os atores da cena escolar devem ser favorecidos, levando em consideração elementos do contexto histórico-social e experiencial vivenciados pelos adolescentes em seu cotidiano.

Pudemos observar como a escola se mostra em sua face de sofrimento psíquico para aqueles que fazem parte dela. O conflito tem um caráter dinamogênico, entretanto, a exacerbação deste sem que haja a contrapartida de contenção e de possível elaboração conduz ao sofrimento. Esses dados deram indícios dos pontos que deveriam ser trabalhados com os alunos dentro da escola e serviram como base para a tessitura das oficinas, elemento que abordaremos nos parágrafos que seguem.

Estar com o outro na escola

Durante o primeiro bloco de oficinas, os alunos trouxeram mais falas que envolviam elementos de conflito entre eles e a escola (professores e direção), destacando pontos relacionados ao autoritarismo, intransigência e sobrecarga de exigências. Sobressaíram-se falas sobre os conflitos interpessoais.

Em uma das turmas pesquisadas, um aluno afirmou que um professor dava aula de óculos escuros para que não soubessem para onde ele olhava e completou: “Acho isso uma falta de respeito”. Isso nos faz lembrar a importância de adultos como agentes de contenção dos sujeitos adolescentes, na função de limite e cuidado, e que os professores são chamados a esse papel de não apenas dar o conteúdo de aula, mas construir relações verdadeiras, de poder enxergar seus alunos. Inclusive, perceberem como isso é importante como fator de saúde psíquica e até mesmo de possibilidade de interferência na aprendizagem dos sujeitos. Os sujeitos constituem-se mediante o olhar, o investimento libidinal, a nomeação do outro, somos inseridos na cultura através das nuances dessa relação. Para Winnicott (1975), o olhar materno estabelece-se como condição necessária ao desenvolvimento dos sujeitos, ser reconhecido e nomeado pelo outro, sentir que existe. Não é à toa que se sentir verdadeiramente olhado pelos docentes e pelos seus pares adquire um caráter tão importante para os sujeitos.

Paralelamente, o que mais foi valorizado foram as pessoas, os amigos, como elementos positivos da escola, onde os sujeitos podem encontrar sustentação, olhar, construir vínculos que permitem o sentimento de que se existe e se é real.

Tais ambivalências presentes no primeiro bloco de oficinas, que se centrou na temática do projeto de vida, deram indícios do que poderia ser trabalhado nas oficinas posteriores, que enfatizaram as relações interpessoais. Em uma delas, trabalhamos a fábula do porco espinho. Esta versava sobre a dificuldade e a necessidade que estes animais tinham de estarem juntos no inverno para protegerem-se do frio. Se muito longe uns dos outros morriam congelados, se perto demais, feriam-se com os espinhos dos vizinhos. O que fazer diante deste impasse que servia como metáfora para as relações humanas? Após essa leitura, pediu-se aos alunos que, em duplas, construíssem objetos para apagar um incêndio fictício que estava consumindo a sala em chamas. Entretanto, as duplas seriam formadas por um sujeito que teria os olhos vendados, ficando cego, e outro, que teria as mãos amarradas. Assim, era necessário, para realizar a tarefa proposta, haver certa confiança e colaboração para poderem se salvar.

O que apareceu nessa oficina foi a dificuldade em lidar com a alteridade e ao mesmo tempo a necessidade de aprender a lidar com o outro, para juntos superarem certas situações. Como Winnicott aponta, temos uma independência relativa do outro, e isso demarca nossa autonomia e ao mesmo tempo nossa necessidade – afetiva, social e cultural – dos demais sujeitos que compõem nosso tecido social. Os espinhos presentes nas relações humanas são as imperfeições presentes nos relacionamentos que estabelecemos. Para o autor, a perfeição seria atributo das máquinas. Entretanto, criar possibilidade de manejo das diferenças, das imperfeições humanas no relacionamento com a alteridade – de um outro que parece estranho a nós – é condição necessária para a criação de si mesmo e da cultura, já que é no encontro com a diferença que os sujeitos se constroem.

A escola como lugar de diversas aprendizagens

Os resultados do questionário, aplicado aos alunos, presencialmente, no final da pesquisa, trouxeram os elementos que os consideraram positivo e negativo na escola. A maioria dos respondentes apontou, como ponto positivo, as amizades formadas, as pessoas que conheceram na escola. Em segundo lugar, vieram as aprendizagens em termos de conhecimento formal e a possibilidade de exercício de uma profissão que a escola proporcionou. Os pontos negativos foram os intensos conflitos vividos. Porém, alguns sujeitos consideraram que mesmo os conflitos serviram de aprendizagem para a vida. Eles também pontuaram negativamente o tempo integral que passaram na escola, pois era como se tivessem deixado de aproveitar parte do que a vida podia ter proporcionado, e a não preparação para o vestibular/ENEM. Abaixo, temos alguns trechos de posicionamento dos alunos com nomes fictícios para preservarmos suas identidades:

Aprendi muita coisa sobre a vida, como valores éticos e morais, entendi o valor e o papel que o estudante tem para a sociedade, fiz novas amizades das quais muitas levarei para o resto de minha vida se possível, me identifiquei bastante com o curso, embora não saiba se é o que realmente vou seguir. N: O tempo que a escola me toma, às vezes, me atrapalha em outros aspectos da minha vida (Estudante 1).

Outra pergunta foi sobre o que eles consideraram que aprenderam de mais significativo. As respostas foram variadas, mas a maioria versou sobre a importância das amizades e das pessoas e a possibilidade de aprender a suportar e lidar com a diferença. Também falaram sobre o profissionalismo e sobre as aprendizagens que ultrapassavam o conhecimento formal.

Ser profissional no que eu faço, aprendi a ter responsabilidade e conviver com pessoas diferentes (Estudante 2).

Que amizade verdadeira só encontramos uma vez, e temos que valorizar para não perder (Estudante 3).

Lutar pelo que se quer, não importa o quão difícil isso seja (Estudante 4).

Quando indagados sobre quais sugestões dariam para que a escola fosse um lugar melhor para os jovens, a grande maioria apontou a necessidade de melhoria na relação entre funcionários, professores e alunos, onde houvesse escuta mútua entre jovens e adultos, que a escola os respeitasse e pudesse se importar com eles, apontando, assim, para a importância da criação de espaços de diálogo. Eles sugeriram a criação de espaços de descanso e lazer. Também emergiram sugestões de melhoria estrutural e de preparação para o ENEM/vestibular.

Que fosse feita mais integração entre os alunos e professores e funcionários. Pra gerar uma melhor convivência entre todos (Estudante 5).

Que a escola disponibilizasse espaço para que os alunos descansassem e outro espaço para jogos e botar conversa fora (Estudante 6).

Isso colabora com a proposição de Coutinho (2011), na qual a relação adolescente-escola vai além da aquisição de conhecimento, atravessa o estabelecimento de redes sociais e afetivas e a ampliação dos horizontes culturais humanos, constituintes da subjetividade em seus aspectos conscientes e inconscientes. Como Cerezer e Outeiral (2011) afirmam, a escola deveria ser lugar de sustentação do sonho e do desejo, pois através disso há a possibilidade de simbolização e de criação.

Para nós isso aponta a importância da criação de espaços onde possa haver o diálogo, que pode ser facilitado pela utilização de recursos lúdicos e que proporcionam sensibilização e produções ricas, onde sentimentos e afetos pudessem ser simbolizados, diminuindo o mal-estar dos não ditos e dos “mal ditos”.

Essa importância dada ao outro – de olhar e de ser olhado, significá-lo e ser significado – remonta à importância do olhar, de sentir-se amado, respeitado, cuidado, de ser reconhecido pelos pares e pelos professores – ambos também remontam às inscrições parentais deixadas no psiquismo do sujeito, inscrições de relações fraternais da relação com os irmãos e das relações com os pais. E que a escola assume um importante papel de olhar, para a qualidade de vida dos adolescentes.

Essa experiência com as oficinas lembrou-nos da possibilidade de brincar e transitar entre espaços. No encontro com a arte há um espaço potencial de criação entre espectador e obra, o espaço terapêutico é eminentemente transicional com ênfase

na subjetividade do cliente. Na experiência das oficinas, instalou-se um espaço onde os sujeitos puderam apresentar nuances de si, de sua relação com a escola e com os pares, e nesse espaço puderam ser apresentados conflitos, dúvidas, medos, esperanças, dando possibilidade de algo novo poder ser criado a partir disso.

Certas formas rígidas de lidar com as situações puderam ser repensadas. Apon-tamos a importância, mais uma vez, da criação desses espaços com uma tonalidade transicional, que permitem a facilitação de um viver mais criativo para os sujeitos, quebrando estereótipos, e que fazem parte do que Winnicott considera como elementos para um viver dito saudável.

Um aspecto que consideramos inesperado e que se tornou uma contrapartida positiva de nosso trabalho foi a melhoria das relações interpessoais em uma determinada turma, marcada por conflitos entre os alunos. Além disso, recebemos um *feedback* positivo da escola sobre as turmas terem tido modificações positivas nas relações com os pares e professores durante a realização de nosso trabalho. Parece que as oficinas, no estilo proposto, foram atividades significativas para promoção de saúde mental na escola, pela possibilidade de fala, escuta sensível e, por conseguinte, de ampliação de diálogo e expressão criativa dos sujeitos. A possibilidade de fazer as narrativas circularem resultou em importante estratégia investigativa e interventiva. Embora nosso objetivo geral da pesquisa fosse investigar elementos promotores e estressores da saúde mental na escola, o trabalho acabou tendo uma nuance terapêutica.

Considerações finais

O pensamento winnicottiano vem contribuir com a afirmação de que a criatividade é uma proposição relacionada a um modo de viver e está presente em vários fazeres humanos. Assim, ela permite que o sujeito possa experimentar um viver no qual está contido o sentimento de que a vida vale a pena; sentimento que é base para a saúde física e mental.

O brincar e a experiência cultural estão relacionados a esse viver criativo, pois é através deles que ocorreriam processos de simbolização e de integração das capacidades de agressividade e de amor do sujeito. Nessas experiências, está em jogo a relevância da relação com o outro, marca da alteridade, dos processos da cultura e da inscrição do sujeito no mundo simbólico. Entretanto, a relação com o outro nem sempre é fácil, pois aparecem em cena os processos de ambivalência e as marcas de assimetria do jogo simbólico entre os sujeitos.

A escola no Brasil, hoje, encontra muitos desafios. Entendemos que os elementos envolvidos na qualidade de vida dos alunos, no ambiente escolar, revelam-se complexos. Não pretendemos apresentar discursos de salvação. Contudo, entendemos que a escola pode tecer estratégias para um viver criativo, baseadas principalmente na promoção de espaços de diálogo, no qual possa haver troca e circulação da palavra entre os sujeitos participantes do cenário escolar – alunos, professores e gestores –, e que trabalhar as relações interpessoais na escola seria uma das formas de possibilidade de viver criativamente. O olhar e o ouvir são elementos que tecem as relações humanas e que permitem um fazer não mecânico, mas cheio de vida e, inclusive, de falhas por se tratar do ser humano. Entretanto, nessas fissuras o sujeito é capaz de encontrar a si e ao outro.

A experiência com os alunos pode servir-nos de exemplo de possibilidade transicional. Na medida em que criou uma área onde os sujeitos podiam expressar-se, o que estava em jogo nas oficinas mostrou uma possibilidade de experiência criativa – a alunos e a pesquisadores. Principalmente em um contexto escolar que, devido às particularidades de carga horária e exigência de período integral, deixa pouco espaço para a circulação da palavra.

Por fim, reafirmamos nossa concepção da escola como local promotor de saúde mental e de prevenção de sofrimento psíquico. É claro que os conflitos e as crises como parte da constituição psíquica e como elementos necessários ao crescimento vão continuar existindo. Contudo, devem ser dinamizados em uma perspectiva que ajude os alunos a desenvolverem recursos internos para lidarem com a dor, o sofrimento, o prazer, a alegria, a perda, o êxito, o fracasso etc. A arte e outras formas de expressões criativas da palavra e do corpo podem ser importantes aliadas nesse sentido, enfrentando problemáticas como violência, desinteresse, dificuldades para aprender e outras que tanto assolam o cotidiano das escolas, em especial da rede pública. Por um viver criativo na escola: essa é a nossa defesa.

Referências

- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CASTRO, Lucia Rabello de (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU/Faperj, 2001.
- CEREZER, Cleon; OUTEIRAL, José. **Autoridade e mal-estar do educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.
- CODO, Wanderlei. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COUTINHO, Luciana Gageiro. Pesquisa-intervenção na escola: adolescência, educação e inclusão social. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 63, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/694/494>>. Acesso em: 14 nov. 2012.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades**. Brasília: UNICEF, 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sabrep11.pdf>. Acesso em: 15 out. 2012.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Atlas do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=264529>>. Acesso em: 04 mar. 2015.
- MACIEL, Maria Regina. Psicanálise e Educação: do barulho à batucada. **Cadernos de Psicanálise-CPRJ**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 28, p. 169-181, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.cprj.com.br/imagenscadernos/caderno28_pdf/15.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.
- NOVAES, Maria Helena. A psicologia e a “crise” da educação. **Psicologia Escolar e Educacional (Impressa)**, Campinas, v. 4, n. 2, dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8557200000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2012.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Adolescentes e jovens são 28% da população mundial: ONU pede mais investimentos. **Nações Unidas Brasil**. Brasília, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/adolescentes-e-jovens-sao-28-da-populacao-mundial-onu-pede-mais-investimentos/>>. Acesso em: 04 mar. 2015.
- OUTEIRAL, José; MOURA, Luiza. **Paixão e criatividade: um estudo sobre Frida Kahlo, Camille Claudel e Coco Chanel**. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.
- PAIVA, Leandro José. A construção histórica da adolescência e a sua abordagem jurídica no Brasil. **Revista Eletrônica Jurídica**, Varginha, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.faceca.br/revista/index.php/revisdireito/article/viewFile/158/77>>. Acesso em: 25 maio 2014.
- PALACIOS, Jesus; OLIVA, Alfredo. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COOL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PITOMBEIRA, Delane Felinto. **Adolescentes em processos de exclusão social**: uma reflexão sobre a construção de seus projetos de vida. 2005. 165 fl. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

ROMÃO-DIAS, Daniela; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. O brincar e a realidade virtual. **Cadernos de psicanálise-CPRJ**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 26, jun. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So103-42512012000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 maio 2014.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. Criatividade e a construção da realidade contemporânea. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5007/3820>>. Acesso em: 25 maio 2014.

SANTOS, Michele Steiner dos; XAVIER, Alessandra Silva; NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **Introdução à psicologia do desenvolvimento**. Fortaleza: Realce, 2008.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade dos professores**. Sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, José Maria da; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: normas e técnicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

WINNICOTT, Donald Wood. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WINNICOTT, Donald Wood. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.