



## Criatividade docente como saída para a agressividade na e da escola Teaching creativity as a way out to aggressiveness in and of school

Maria Vitória Campos Mamede Maia, Silvia Coimbra  
Universidade Federal do Rio de Janeiro.

### Resumo

Esse trabalho parte de uma pesquisa maior, desenvolvida pelo grupo de pesquisa Criar e Brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem – LUPEA que tem por objetivo estudar o ato criativo como uma saída para os impasses que ocorrem quando o comportamento agressivo, a apatia e o desinteresse pelo aprender tornam-se a forma de lidar com o saber em sala de aula. Tal pesquisa tem como campo atual um curso de extensão, em andamento, com professores do município do Rio de Janeiro. Dados primários apontam para a percepção da violência simbólica no cotidiano e da participação destes docentes nesse processo.

*Palavras-chave:* criatividade, violência simbólica, formação de professores, mediação.

### Abstract

This paperwork is part of a research that is developed by Criar e Brincar: ludic in the teaching-learning process – LUPEA and has as objective study the creativity act as a way out to the impasses that occur when the aggressive behavior, apathy and disinterest by learning process become the way of dealing with knowledge in classroom. This research has as your field an extension course, in progress, with Rio de Janeiro teachers and the primary notes lead us to the perception of symbolic violence on daily routine and participation of teachers in this process.

*Keywords:* creativity, symbolic violence, teacher training, mediation.

### “A violência é nossa vizinha. Não é só por culpa sua, não é só por culpa minha...”: criatividade e violência no cotidiano escolar”

Antes de iniciar os apontamentos sobre o campo ao qual se dirige esta argumentação, faz-se necessário que os leitores desse artigo possuam clareza das concepções abordadas para direcionamento de nossos olhares. Defende-se um olhar sobre o lúdico que o estabelece como um espaço que gesta a criatividade humana e igualmente a possibilidade de conhecimento do mundo (Winnicott, 1975).

Conceitua-se na pesquisa efetuada para este artigo e nas demais pesquisas do grupo de pesquisa LUPEA, o espaço lúdico como um espaço que permite o desenvolvimento de linguagens próprias ao indivíduo, sendo o jogo e a brincadeira, presentes inquestionavelmente na infância, suas mais fortes representações. Este espaço está ligado à teoria desenvolvida por Winnicott (1975,1964) sobre os

objetos transicionais e fenômenos transicionais, onde se destaca a importância destes na constituição psíquica de uma pessoa. Tantos os objetos transicionais quanto os fenômenos transicionais habitam o que Winnicott (1975) denomina de espaço transicional ou potencial. O brincar existe dentro deste espaço e lida com esses fenômenos e objetos, abrindo, mais tarde, espaço para a constituição simbólica e para a entrada da cultura como lugar de criatividade e inovação.

Tal abertura não acontece quando o ato disruptivo, a agressividade por parte do aluno e a violência simbólica por parte do professor aparecem no cenário da sala de aula. Nesse espaço, como marca Maia (2007), não há lugar para o brincar, o que acontece é a constituição do denominado “ciclo maligno” (Winnicott, 1982), onde o brincar perde a sua significação simbólica, a confiança no meio vira total desconfiança, a criatividade se encapsula. O espaço transicional, que gesta o símbolo e a capacidade de aprender, igualmente segue esse movimento de cristalização e paralisia, e o corpo assume o lugar da linguagem verbal e passa a ser aquele que expressa as emoções sentidas. Surgem os problemas de aprendizagem e o provável fracasso escolar. Diante de um discurso docente que leva à marginalização e culpabilização das crianças por sua conduta e falta de sucesso nas avaliações, acabamos por ter um cenário de morte anunciada, seja do professor como um educador que ensina e aprende, já que ele reage ao ato antissocial com preconceitos, violência verbal ou simbólica. Tal atitude marca no nosso sistema educacional o quanto este professor não consegue dominar uma turma e ser visto e se sentir como bom para aqueles alunos.

Longe de afirmar que o professor é a única causa e também solução para os comportamentos antissociais, pesquisamos a importância da constituição de um espaço constituído de trocas e reflexões acerca da prática docente. (Maia,2010,2014,2016) Parte-se do princípio que a formação do educador dialoga com suas ações pedagógicas e que, justamente por este motivo, ela deve ser contínua e permeada por criticidade e dialogicidade.

Como afirma Nóvoa (1999), a formação de professores oscila entre conhecimentos considerados fundamentais, dentro de modelos acadêmicos, e modelos práticos, ou seja, o como fazer. De acordo

com este autor, isso contribui para que o professor não tenha o seu saber específico definido. Cruz (2009) também argumenta que o fato de a formação de professores não possuir uma identidade definida e consolidada, esbarra na dificuldade de se compreender uma prática que dialoga com teorias.

A partir da compreensão desta dificuldade e da especificidade da profissão docente, o foco da pesquisa aqui enunciada é o papel da ação e formação do professor em propostas pedagógicas desenvolvidas. Como bem situa Charlot (2006), os professores mais se formam na prática com outros professores do que dentro dos institutos de formação. Isso implica em um ciclo onde práticas bem sucedidas serão referências, assim como práticas denominadas pelo senso geral como “ruins” acabarão por ser absorvidas em uma ideia de conformidade ao que já está posto.

Articula-se, assim, a ideia de um profissional que se envolva em uma formação que seja reflexiva sobre a ação que se produz e não apenas uma repetição de saberes tácitos que emergem dentro de uma lógica prática de pouca significância ao desenvolvimento infantil. (Zeichner, 1993).

A formação continuada proposta pelo grupo de pesquisa LUPEA, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil, tem por objetivo ressignificar, por meio de oficinas, a relação dos professores, sujeitos da pesquisa, com os alunos identificados pelos mesmos como possuindo comportamentos antissociais. Estes comportamentos, no âmbito desta pesquisa, são determinados pela existência de agressividade (física ou verbal) e, em alguns casos, de manifestação de burla, roubo ou mentiras recorrentes. A abertura de um espaço de conversa e reflexão teórica sobre o dia a dia desses professores, a partir da constância dos observadores e dinamizadores, é visto como sendo um espaço suficientemente bom. (Winnicott, 1975). Na constância do horário -quintas feiras, das 18:00 às 21:00 -, na segurança da presença dos pesquisadores, percebeu-se, nas falas dos próprios docentes um deslocamento do foco no aluno para uma reflexão destes sobre suas próprias falas e preconceitos frente a esses alunos e igualmente sobre a violência que sofrem por parte da gestão escolar.

### **O campo e suas reflexões**

O campo desta pesquisa ocorre a partir de oficinas propostas pelo LUPEA, no âmbito da extensão universitária, com professores regentes da Educação Básica do Município do Rio de Janeiro, no campus da Praia Vermelha – Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil. A pesquisa de cunho qualitativo (Denzin e Lincoln 2005). Esta comporta por oficinas que têm como objetivo abrir um espaço de reflexão sobre como lidar com a agressividade do aluno (e do professor para com este aluno) no âmbito da sala de aula, apostando no espaço lúdico winnicottiano como saída para a tensão que se estabelece a partir de atos reativos e não criativos por parte tanto do professor quanto dos alunos.

Em encontros semanais, pelo período de um ano, duas turmas, uma no primeiro semestre de 2017 e outra no segundo do mesmo ano, trinta professores do município do Rio de Janeiro discutem e relatam temas e cenas de seu cotidiano, sob a orientação de uma equipe formada por um doutor, dois mestres, dois pedagogos e dois graduandos.

Esta pesquisa baseia-se em uma triangulação de métodos (Flick, 2009) para suas análises, onde estão presentes: o relato de vida dos professores, as oficinas com esse grupo de docentes e as análises de relatórios, fotografias e filmagens. A partir dos dados levantados por esses instrumentos, serão realizadas as análises sobre as mudanças nas práticas pedagógicas dos educadores e na relação entre estes e seus educandos. No âmbito deste artigo, o recorte proposto de análise foi trabalhar com os dados já coletados no campo, pelos períodos de abril a junho de 2017, registrados nos relatos do diário de campo dos pesquisadores envolvidos na pesquisa.

A partir das nuances percebidas nas falas e comportamentos dos professores estudados, utilizando-se da técnica de análise de discurso (Orlandi, 1994; Foucault, 1986), foi possível se construir uma rede de significações e não ditos normalmente ocultos em cada exposição de pensamento. Assim, admite-se nesta pesquisa, a princípio, que todas as relações estão respaldadas por poder e saber e que todos os dados que foram e serão coletados ao longo do ano de 2017 estão permeados por estas significâncias, de modo a serem atualizados e revistos continuamente. (Foucault, 1986)

Como o primeiro curso de extensão encontra-se em andamento, com data de término em julho do corrente ano, os dados aqui apresentados para discussão são análises iniciais e possuem como foco de direcionamento o olhar sobre relatos de agressividade cotidiana de educandos e educadores em diálogo com práticas criativas ou, em alguns casos, não criativas no contexto escolar de ensino aprendizagem.

As oficinas se apresentaram com a proposta de reflexão sobre agressividade infantil em contexto escolar. Direcionada a professores da Educação Básica, teve-se uma grande procura de profissionais que encontravam-se lidando com alunos antissociais e buscavam, no curso de extensão, respostas de auxílio a tais vivências. A ideia das oficinas é a de reunir prática e teoria em um mesmo espaço, indo além dos relatos de educadores e reflexões sobre textos propostos. A cada oficina, uma atividade é realizada podendo envolver uma construção ou apenas debate sobre vídeos, poemas ou qualquer outra maneira de expressão artística.

Nos dois primeiros encontros, as propostas pairaram sobre a compreensão do que se denomina agressividade e, em consonância, sobre discussões acerca de desenvolvimento humano, especificamente, de crianças até 10 anos.

Em pesquisas anteriores (Coimbra, 2013, 2015), foi observado pelas pesquisadoras, autoras desta proposta, que a não compreensão de educadores sobre o desenvolvimento da faixa etária com a qual trabalhavam era um dos principais motivos para práticas pouco criativas se instaurassem.

Tal constatação foi levantada nas análises iniciais realizadas a partir das categorias primárias desta intervenção extensionista, quais sejam, agressividade e criatividade. Os discursos proferidos nas rodas de conversa traziam a ideia de uma educação pautada no tradicionalismo jesuítico e onde a noção de criança e infância se perde na construção da aprendizagem. Em um dos relatos, uma docente afirma:

“Ela estava me testando. Eu pedi para parar duas vezes e ela disse que não ia parar. Falei que ia sim, porque eu que mandava e a peguei pelo braço. Ela não parou, então peguei no colo e travei os movimentos” (Diário De Campo, 2017)

Após questionamento, a professora afirma que se tratava de uma criança de 3 anos de idade. Ora, a partir de estudos de Piaget (1989) compreende-se que em tal idade a idade a noção de limite está rudimentarmente constituída assim como o respeito a regras ainda é marcado pela heteronomia. Assim, crianças de 3 anos testam a realidade, e conseqüentemente os adultos, continuamente, já que seu pensamento é egocêntrico e mágico, não tendo ainda a linguagem plenamente constituída.

Após as quatro primeiras oficinas, foi percebido que a agressividade estava ligada, na maior parte dos relatos, a comportamentos corriqueiros de faixa etária e não se poderia caracterizá-los como comportamento antissociais, como definido pelos estudos winnicottianos. (Winnicott, 1964)

Após esse primeiro levantamento, os coordenadores da pesquisa optaram por direcionar as leituras para estudos que trouxessem a reflexão sobre desenvolvimento humano e, como que este está permeado pela ludicidade e criatividade.

Entendendo, como Ostrower (1977), que todos somos seres constituídos em essência pelo potencial criador, o segundo módulo do curso centrou-se no tema de ampliação ou cerceamento deste potencial por práticas limitadoras em sala de aula.

No primeiro encontro do segundo módulo, seguindo a orientação de leitura teórica e reflexão sobre a prática, os professores presentes neste encontro assistem a uma conferência, onde o palestrante Ken Robinson (2006) provoca a todos sobre como os sistemas educacionais do mundo vão, aos poucos, matando a criatividade de todos os indivíduos que por ele passam.

Com a proposta de reflexão livre, os educadores retornam na semana seguinte com relatos que são traduzidos em sentimentos e palavras como “choque”, “susto” e “medo”. Já nesta oficina, metade do curso de extensão, iniciou-se a real noção de que a agressividade está, em muitas vezes, nas atitudes que nós educadores proferimos diariamente.

“Engraçado que, quando você nos pediu a atividade de imagem sobre um momento em que as crianças nos imitam, eu comecei a perceber quantas coisas eu faço de forma violenta. Por exemplo, falo muito alto e passei a notar que muitas vezes não consigo escutar as crianças, apesar de exigir que elas se ouçam” (Diário De Campo, 2017)

A partir da noção de violência simbólica defendida por Bourdieu (2004) e não obstante das discussões acerca das teorias sobre currículo e educação (Lopes e Macedo, 2011), ressalta-se para todos os participantes pesquisadores que a escola é um espaço também de

poder e disputas e que as escolhas sobre o que será trabalhado e potencializado em suas instituições passa por ideias de cultura, classe socioeconômica, política, entre outras condições de determinação ideológica.

Problematiza-se nessa pesquisa que a agressividade a qual nos referimos tem seu início também nas propostas e no planejamento do profissional docente. Sobre isso, um dos relatos indica o desenvolvimento de tal percepção, problematizada a partir das discussões promovidas nos encontros:

“Eu saí daqui na quinta-feira chocada, pensando em como eu não deixo meus alunos serem crianças e como que sou violenta fazendo isso! Cheguei em sala sexta-feira e rasguei meu planejamento. Fiz tudo diferente e deu mais certo que muitas propostas. As crianças estavam felizes.” (Diário De Campo, 2017)

Tal relato demonstra a abertura de um espaço de reflexão e escuta com relação direta entre as oficinas e a prática escolar deste docente. Percebe-se, assim, que um dos objetivos propostos pelo curso é alcançado, qual seja, a compreensão e reflexão sobre a importância do brincar no ambiente escola. Nos estudos de Schon (2000) pode-se perceber a pertinência não somente do objetivo alcançado, mas de toda proposta da oficina em reunir teoria e prática:

“Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver” (Dewey apud Schön, 2000, p.25).

Este relato recebeu apoio de todos os outros educadores presentes que demonstram, em primeira análise, a conclusão de pertencimento a um conjunto de práticas proferidas diariamente em instituições escolares, de maneira que propiciam reflexos de comportamentos antissociais.

Tal curso de extensão ainda se encontra em andamento e entra no mês de Junho de 2017 em seu último módulo. Módulo este que trará uma proposta reformulada a partir dos discursos.

Com a frequência de falas que envolvam a avaliação como um dos principais motivos da não criatividade e da falta de propostas lúdicas, entrar-se-á em uma discussão sobre o que é avaliar e como podemos realizar nossas observações sobre a aprendizagem compreendendo cada indivíduo como sujeito ativo do processo e não apenas receptor de informações.

### Conclusões

A pesquisa desenvolvida pelo Grupo Criar e Brincar – o lúdico no processo de ensino-aprendizagem (LUPEA), vem obtendo como resultado a percepção, também constatada na pesquisa de Vieira (2015), de que não se pode esperar dos professores atitudes e propostas que não foram vivenciadas em sua formação inicial ou continuada.

Como exigir que se compreenda o desenvolvimento infantil se em sua formação esta proposta percorre normalmente em duas disciplinas? Como exigir que se perceba a importância da ludicidade em um ambiente em que esta não faz parte das propostas ou, quando faz, não com forma suficiente de disciplina obrigatória ou como

tema transversal das propostas didáticas? (Maia,2010,2014,2016)

Apesar de ainda não possuir dados fechados, essa pesquisa já inicia seu movimento de atentar os olhares a uma constituição docente que possui, em sua formação teórica e prática poucas possibilidades de reflexão além dos muros do ambiente acadêmico e escolar.

Traz-se aqui a reflexão de que, todos somos seres constituídos de impulsos agressivos, assim como dotados de ludicidade (Winnicott,1964) e criatividade (Ostrower,1977) e, com isso, todos somos capazes de tais atitudes. O que nos modifica são os acolhimentos e aberturas proporcionadas ao longo de nossas vivências para que tais gestos se reproduzam em condutas socialmente aceitas.

Precisa-se de um espaço de segurança que seja capaz de ter, em sua essência, a possibilidade de abertura de um espaço potencial capaz de trazer consigo uma aprendizagem permeada por significado, afetividade e olhares outros além da didatização do indivíduo.

### Referências

- Benjamin, Walter. (1984). Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Summus.
- Bourdieu, P; Passeron, J. C.(1975). A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Bourdieu, P.(1998). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A.; Catan, A. (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes.
- .(1982). A economia das trocas simbólicas. 5. ed. São Paulo: Perspectiva.
- .(2004) O poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Charlot, B.(2006) Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G e GHEDIN, E. Professor Reflexivo no Brasil: Gênese crítica de um conceito. São Paulo:Cortez.
- Coimbra, Silvia(2013).Processos avaliativos e processos lúdicos na aprendizagem escolar: Por que brincar não rima com avaliar? Monografia de Final de Curso. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro.
- Coimbra, Silvia. Maia, Maria Vitória Campos Mamede.(2012) A importância do brincar na aprendizagem escolar: dos 04 aos 07 anos de idade. Jornada Giulio Massarani de Iniciação Científica, Artística e Cultural. UFRJ: RJ.
- (2013). Avaliação e lúdico: por um currículo onde as propostas didáticas não precisem ser construídas em dicotomias. Gramado, III Congresso Internacional de Avaliação.
- Cruz, Giseli Barreto.(2011) Curso de Pedagogia no Brasil. História e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: WAK Editora
- Denzin, Normam K., Lincoln, Yvonna S. (2003). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage.
- Flick, Uwe.(2009) Desenho da pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed
- .(2009)Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed
- Foucault, M. (1986). A arqueologia do saber. Rio de Janeiro, Forense.
- Lopes, Alice Casimiro e Macedo, Elisabeth. (2011). Teorias do Currículo. São Paulo: Cortez
- Maia, M.V.C.M. (2014) O lúdico no ensino superior: uma prática (im) possível? ” In: Criar e Brincar: o Lúdico no processo de Ensino-aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora Wak.
- (2007) Rios sem discurso: reflexões sobre a agressividade da infância na contemporaneidade. São Paulo: Vetor.
- (2010) “Jogando para não dançar” – encontros com jogos na escola em grupos de crianças com conduta antissocial e dificuldades de aprendizagem” (projeto de pesquisa – UFRJ)
- .(2016) Criatividade e Educação: diversas linguagens habitando a escola (projeto de pesquisa – UFRJ).
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. Profissão professor. 2ed.Porto: Porto Editora.
- (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (Orgs.) O ofício do professor. História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes.
- Orlandi, E. (1994). O Lugar das Sistemáticas Lingüísticas na Análise de Discurso. São Paulo: EDUC.
- Ostrower,Fayga. (2008). Criatividade e processo de criação. Petrópolis, Vozes.
- PIAGET, Jean (1971).A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- Schön, D.A. (2000) Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Winnicott, D.W. (1975). O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- .(1982) As origens do pensamento da criança. São Paulo: Malone.
- .(1964). A criança e o seu mundo. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- .(1987). Privação e delinquência. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Zeichner, Ken.(1993) A formação reflexiva de professores ideias e práticas. Lisboa: Educa.