



Psicanálise e educação escolar: contribuições de Freud e Winnicott à compreensão do fenômeno da violência escolar

Psychoanalysis and school education: contributions of Freud and Winnicott to the understanding of the phenomenon of school violence

 Alexandre Patricio de Almeida

Doutorando em Psicologia Clínica
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
São Paulo, São Paulo, Brasil
alexandrepatriciodealmeida@yahoo.com.br

 Alfredo Naffah Neto

Doutor em Psicologia Clínica
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP
São Paulo, São Paulo, Brasil
naffahneto@gmail.com

Resumo: O artigo visa explorar as possíveis contribuições da psicanálise no que tange à compreensão das questões que atravessam o fenômeno da violência no cenário escolar. Para tanto, será apresentada a noção de instinto de morte de Sigmund Freud – traduzido como pulsão de morte, para alguns autores –, com o intuito de fundamentar as bases da agressividade no âmbito intrapsíquico e suas disseminações na esfera cultural. Em seguida, a fim de expandir a premissa especulativa freudiana apresentada em “Além do princípio do prazer” (1920), discute-se a noção de “deprivação” (neologismo para deprivation) proposta pelo pediatra e psicanalista D. W. Winnicott, com o objetivo de salientar a função do ambiente para o desenvolvimento maturacional humano saudável. Por último, articula-se as teorias levantadas com o contexto de violência presente nas periferias, promovendo um diálogo promissor entre o arcabouço psicanalítico e a realidade escolar.

Palavras chave: educação; Freud; psicanálise; violência; Winnicott.

Abstract: The article aims to explore the possible contributions of psychoanalysis regarding the understanding of the issues that cross the phenomenon of violence in the school scenario. To this end, the notion of Sigmund Freud's death instinct will be presented - translated as death drive, for some authors - in order to substantiate the bases of aggressiveness in the intrapsychic sphere and its dissemination in the cultural sphere. Next, in order to expand Freud's speculative premise presented in "Beyond the pleasure principle" (1920), we discuss the notion of "deprivation" (neologism for deprivation) proposed by the pediatrician and psychoanalyst D. W. Winnicott, aiming to highlight the function of the environment for a healthy human maturational development. Finally, the theories are articulated with the context of violence present in the peripheries, promoting a promising dialogue between the psychoanalytic framework and the school reality.

Keywords: education; Freud; psychoanalysis; violence; Winnicott.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

ALMEIDA, Alexandre Patricio de; NETO, Alfredo Naffah. Psicanálise e educação escolar: contribuições de Freud e Winnicott à compreensão do fenômeno da violência escolar. *Dialogia*, São Paulo, n. 40, p. 1-16, e20478, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2021.20478>.

American Psychological Association (APA)

Almeida, A. P., & Neto, A. N. (2022, jan./abr.) Psicanálise e educação escolar: contribuições de Freud e Winnicott à compreensão do fenômeno da violência escolar. *Dialogia*, São Paulo, 40, p. 1-16, e20478. <https://doi.org/10.5585/40.2021.20478>.

1 Introdução

Este artigo possui, como objetivo central, apresentar algumas possíveis reflexões psicanalíticas acerca do fenômeno da violência no cenário social, cultural e, principalmente, educacional – presente e manifesto na instituição escolar. Para tanto, iremos nos valer de alguns dados quantitativos e, em seguida, tentaremos promover uma espécie de costura da realidade com o referencial teórico escolhido, almejando lançar alguma luz sobre questões que ainda permanecem obscuras.

Pois bem, uma pesquisa inédita realizada pelo Instituto Locomotiva e pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), publicada em dezembro de 2019, revela que 54% dos professores já sofreram algum tipo de violência nas escolas. Em 2017, o percentual era 51% e, em 2014, 44%. Entre os estudantes, 37% declararam ter sofrido violência (em 2014 eram 38%, e 2017, 39%)¹.

A mesma pesquisa aponta também que em 2019, 81% dos estudantes e 90% dos professores souberam de casos de violência em suas escolas estaduais no último ano. Ocorrências mais frequentes de violência nos colégios pesquisados envolveram *bullying*, agressão verbal, agressão física e vandalismo.

Os números alarmantes indicam o descaso das instâncias públicas para o desenvolvimento de programas de prevenção e orientação. É necessário, portanto, que os órgãos competentes tomem medidas para que este assunto seja discutido nas escolas (com pais, alunos e comunidade), investindo, principalmente, na formação docente como um mecanismo possível de intervenção socioeducativa, tendo em vista, fundamentalmente, o contexto da população atendida. O aumento progressivo desses elevados índices demonstra o fracasso de condutas repressivas, adotadas por grande parte das instituições escolares, que priorizam a punição no lugar da prevenção, denunciando, ao mesmo tempo, as falhas e a vulnerabilidade do Estado nos mais diversos âmbitos relacionados às ações preventivas.

Não pretendemos, de maneira alguma, limitar unicamente aos professores a tarefa de transformar essa situação apontada pelos números apresentados. Sabemos que a ação educativa se constrói a partir da interação entre a sociedade e a cultura, sobretudo, na presença de um Estado atuante e efetivo. Porém, é de ampla compreensão que os processos de transformação da realidade começam a partir de microações que se iniciam no espaço da sala de aula e se expandem, aos poucos, para esferas maiores, como a própria escola, até atingir, por fim, a comunidade. A escola

¹ Fonte: <http://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2019-12/violencia-contra-professores-e-alunos-cresce-na-rede-publica-paulista>. Acessado em 29 de fevereiro de 2020.

como agente de transformações tem sido um assunto bastante discutido por diversos autores. Meirieu, por exemplo, nos diz que:

A escola não pode coagir ninguém a abandonar suas convicções, suas afinidades, suas simpatias, suas antipatias: não pode obrigar uma pessoa a gostar do seu vizinho. Mas deve prepará-la para trabalhar com ele. E trabalhar com ele sobre objetos culturais que, ao mesmo tempo, reúnem os indivíduos – todos devem apropriar-se deles – e os distinguem – cada um “entra no jogo”, envolve-se de maneira pessoal em relação a eles. (MEIRIEU, 2005, p. 51)

É ímpar pensar em estratégias de acesso aos alunos e à comunidade, em geral, através de ações que se apliquem sobre as instituições escolares, realizadas por uma equipe pedagógica preparada tanto no domínio dos aspectos didáticos e formais, quanto ao que concerne à esfera emocional e afetiva. Nesse sentido, a psicanálise pode vir a contribuir grandemente, lançando uma espécie de luz sobre os fenômenos psíquicos que encobrem os atos de violência. Além de ser uma ferramenta de escuta libertadora que tende a promover esclarecimentos e reflexões.

O próprio Freud – criador da psicanálise – já fazia alusão aos possíveis benefícios de entrecruzar a teoria psicanalítica com a pedagogia. Em um artigo intitulado “O interesse da psicanálise”, publicado em 1913, o autor dedica um item inteiro de seu texto para expressar o interesse da ciência do inconsciente para a educação escolar². Vejamos parte do que ele apresenta:

O grande interesse da pedagogia pela psicanálise se baseia numa afirmação que se tornou evidente. Pode ser educador somente quem é capaz de desenvolver empatia pela alma infantil, e nós, adultos, não compreendemos as crianças, pois não mais compreendemos nossa própria infância. Nossa amnésia da infância prova o quanto nos distanciamos dela. (FREUD, 1913/2012, p. 361)

Ou, ainda: “A psicanálise revelou os desejos, pensamentos, processos de desenvolvimento da criança; todos os esforços anteriores eram incompletos e errôneos” (FREUD, 1913/2012, p. 361). A teoria psicanalítica, ao decorrer dos anos, clareou as adversidades que constituem as profundezas do psiquismo humano, desvelando as origens da agressividade, das angústias, dos medos e das ansiedades que acometem o sujeito – nas suas mais variadas intensidades e frequências. No entanto, a pergunta que lançamos para subsidiar e orientar a discussão deste artigo é: “por que uma ciência tão importante para lidar com a subjetividade humana, ainda é tão ignorada no campo pedagógico?” Longe de querer esgotar esta reflexão, pretendemos discorrer acerca dos diversos benefícios de pensarmos numa educação ancorada pela descoberta freudiana e seus continuadores.

² Temos plena ciência da diferença entre os conceitos aqui explorados: escola, educação e pedagogia. Neste trabalho, porém, traçamos uma possível aproximação deles para fins didáticos e elucidativos.

Em tempos em que a superficialidade (no seu âmbito geral) parece imperar, é urgente que nos atentemos ao que possuímos de mais denso em nosso próprio interior: a vida inconsciente e os seus diversos atravessamentos que interpelam e, ao mesmo tempo, estruturam o nosso ser.

2 A violência e a agressividade para Freud

Falar de violência, seja no contexto educacional, ou em qualquer outro território, implica a tarefa de nos debruçarmos sobre as matrizes constitucionais que compõem a essência do ser humano. Por essa ótica, somos remetidos, imediatamente, às origens da agressividade e dos instintos destrutivos inerentes ao homem – assunto que, certamente, não escapou das investigações freudianas.

Em 1920, no texto clássico “Além do princípio do prazer”, o autor afirma que o nosso aparelho psíquico sofre de constantes tensões advindas do conflito entre o instinto de vida (*Eros*) e o instinto de morte (*Tánatos*)³. O primeiro estaria voltado à energia libidinal, às paixões, aos elos vitais de ligação, de todos os tipos, dominando os nossos movimentos no cotidiano (em busca do prazer); e, o segundo, estaria associado à um estado de ausência de tensão, promovendo um retorno ao inorgânico.

Freud descobriu, com base no tratamento clínico de pacientes traumatizados pelas ressonâncias da Primeira Guerra Mundial (1918-1918), que esses sujeitos possuíam uma tendência a ter constantes pesadelos relacionados às suas vivências traumáticas, ou seja, reeditavam essas lembranças por meio de um movimento repetitivo ligado ao desprazer. Isso explicaria, portanto, a nossa disposição à repetição na vida cotidiana, já que ela traria de volta ao presente aquelas experiências do passado que não continham nenhuma possibilidade de prazer – uma busca incessante de satisfação, mas agora movida por uma força que nos gerava sofrimento. Entretanto, ainda é comum a compreensão de que o instinto de morte é sempre uma força motriz destrutiva – principalmente, se levarmos em conta, a leitura realizada pela linhagem kleiniana (e pós-kleinianos).

À guisa de maior compreensão, Melanie Klein, em 1957, apresenta uma virada em seu pensamento teórico e clínico, propondo a noção de inveja inata como um representante constitutivo do instinto de morte. Nesse sentido, a autora minimiza a importância dos fatores ambientais, pois, a seu ver, de nada adiantaria um ambiente acolhedor, caso o indivíduo possuísse

³ Existem, ainda hoje, intensas discórdias sobre qual é a melhor tradução para o conceito freudiano de *Trieb*. Desde a proposta lacaniana de um novo termo: *pulsion*, como tradução de *Trieb*, a fim de distingui-lo do outro termo alemão usado por Freud: *Instinct*, muito se tem discutido a respeito. No Brasil, a que pese o fato de a maioria dos autores ter optado pelo termo “pulsão”, seguindo os franceses, há tradutores de Freud, como Paulo César de Souza, que vem traduzindo as *Obras Completas* para a Companhia das Letras, que julga que o texto freudiano original não permite a distinção clara entre *Trieb* e *Instinct*, optando por uma tradução única dos dois termos: “instinto”. Sem querer tomar, aqui, qualquer partido nessa polêmica (já que não temos competência para tanto), estamos usando o termo “instinto”, apenas para cotejar com as traduções de Paulo César de Souza (referência de nossas citações).

um instinto de morte altamente destrutivo que tenderia a aniquilar tudo aquilo que lhe fosse oferecido de bom. Nas palavras da própria autora:

Meu trabalho ensinou-me que o primeiro objeto a ser invejado é o seio nutridor, pois o bebê sente que o seio possui tudo o que ele deseja e que tem um fluxo ilimitado de leite e amor que guarda para a sua própria gratificação. Esse sentimento soma-se a seu ressentimento e ódio, e o resultado é uma relação perturbada com a mãe. Se a inveja é excessiva, indica, em minha concepção, que traços paranoides e esquizoides são anormalmente intensos e que tal bebê pode ser considerado como doente. (KLEIN, 1957/1996, p. 214)

Em outra parte do seu clássico ensaio “Inveja e gratidão”, Melanie Klein (1957) escreve algo que ilustra, com uma minuciosa precisão, o que estamos tentando demonstrar ao decorrer da exposição de ideias realizadas em nosso arrigo – características que afastam o seu pensamento das premissas freudianas. Vejamos:

A ameaça de aniquilamento, pela pulsão⁴ de morte interna, é, em minha concepção – que neste ponto difere da de Freud –, a ansiedade primordial; e é o ego que, a serviço da pulsão de vida, e até possivelmente posto em funcionamento pela pulsão de vida, deflete em certa medida essa ameaça para fora. Essa defesa fundamental contra a pulsão de morte foi atribuída por Freud ao organismo, *ao passo que eu considero esse processo como a atividade principal do ego*. (KLEIN, 1957/1996, p. 222, grifos nossos)

É notória, portanto, a divergência de Melanie Klein⁵ do pensamento freudiano, pois, em “Além do princípio do prazer”, Freud (1920) irá nos dizer que o instinto de morte só se torna agressivo quando aliado à Eros. Explicamos melhor: por meio dessa ligação com os instintos eróticos (de vida), o instinto de morte ganha potência, podendo ser defletido para fora, produzindo o sadismo – dirige-se ao outro, ao objeto. Porém, Tânatos também pode se unir à Eros e, assim, se direcionar ao próprio Eu, formando, então, o que conhecemos como o masoquismo⁶. Nas palavras do autor:

Seria contrário à natureza conservadora dos instintos que o objetivo da vida fosse um estado nunca antes alcançado. Terá de ser, isto sim, um velho estado inicial, que o vivente abandonou certa vez e ao qual ele se esforça por voltar, através de todos os rodeios de seu desenvolvimento. Se é lícito aceitarmos, como experiência que não tem exceção, que todo ser vivo morre por razões *internas*, retorna ao estado inorgânico, então só podemos dizer que o *objetivo de toda a vida é a morte*, e, retrospectivamente, que o *inanimado existia antes que o vivente*. (FREUD, 1920/2010, p. 204, grifos do autor)

⁴ Estamos usando, aqui, o termo pulsão, conforme a versão traduzida para a língua portuguesa (publicada pela Editora Imago), embora não faça sentido algum, pois em inglês, na versão original do texto, a autora faz uso do termo *instinct*.

⁵ Nesse sentido, ver Almeida, 2018 e Naffah Neto, 2019.

⁶ Freud problematizará ainda mais essa questão em seu célebre texto “O problema econômico do masoquismo” de 1924.

Durante toda nossa trajetória existencial, somos constantemente desafiados, de acordo com Freud, a lidar com essas cargas de instintos (ora de vida, ora de morte). Sendo assim, ao sermos acometidos por uma moção intensa de instinto de morte, uma das tendências psíquicas, além da incidência deste próprio instinto sobre o Eu, é a capacidade de direcionarmos isso ao outro, ao meio externo, sob a forma de agressividade/destrutividade. Citamos Freud:

A libido encontra nos seres vivos o instinto de morte ou destruição que neles vigora, que busca desintegrar este ser e conduzir cada um dos organismos elementares ao estado de inorgânica estabilidade (ainda que esta possa ser apenas relativa). Ela tem a tarefa de fazer inócuo esse instinto destruidor, e a cumpre desviando-o em boa parte – e logo com ajuda de um sistema orgânico particular, a musculatura – *para fora, para os objetos do mundo exterior*. Então ele se chama instinto de destruição, instinto de apoderamento, vontade de poder. [...] É o sadismo propriamente dito. (FREUD, 1924/2011, p. 191, grifos nossos)

Portanto, como forma de proteger o próprio organismo, a moção do instinto destrutivo é defletida para fora, em direção ao objeto. O que, provavelmente, irá produzir conflitos externos e violência. Vale lembrar, no entanto, que essa ideia só aparecerá em Freud alguns anos depois da publicação original de “Além do princípio do prazer” (1920), demarcando um novo posicionamento de suas ideias, pois antes, o que apenas possuía uma tendência ao inorgânico passou a representar uma ameaça de convivência do ser humano com os seus pares.

Ainda trabalhando sobre esta questão e abrindo mais o campo de nossa exposição, é justificável que citemos uma carta escrita por Freud à Einstein, em 1932, intitulada “Por que a guerra?”. Nesse documento, o nosso autor articula suas ideias acerca da agressividade humana, explicando o real motivo dos homens praticarem as guerras ao decorrer da história da civilização. Vejamos:

[...] quando os homens são incitados à guerra, neles há toda uma série de motivos a responder afirmativamente, nobres e baixos, alguns abertamente declarados, outros silenciados. [...] *O prazer na agressão e na destruição é certamente um deles; as inúmeras crueldades que vemos na história e na vida cotidiana confirmam sua existência e sua força. A mescla desses impulsos destrutivos com outros, eróticos e ideais, facilita naturalmente sua satisfação.* (FREUD, 1932/2010, p. 428, grifos nossos)

Isso posto, percebemos o quanto o amor bordeja as linhas do ódio, estando muito mais próximo desse sentimento do que afastado. Para vermos o funcionamento desta premissa na prática, basta observarmos os movimentos de *bullying* e outros episódios cotidianos de agressão. Esses atos são praticados com uma forte motivação de um ou mais indivíduos contra um determinado alvo em específico – é o desejo de destruição que incita a intimidação e a agressão dirigida ao outro e que, em simultâneo, reúne um determinado grupo para exercer as ações de

violência dirigidas ao objeto externo; ou seja, Eros e Tãatos se entrelaçam fortemente assumindo o controle instintual do psiquismo. Portanto, de acordo com a máxima freudiana, quando se odeia, geralmente, se odeia em prol de um aspecto em comum que justifique o ódio pelo outro. Esse ódio é nutrido pelo instinto de autodefesa (que, por sinal, é função de Eros) como forma de se livrar da ação de Tãatos, um paradoxo desdobrado brilhantemente por outra fala de Freud: “o instinto de morte se torna instinto de destruição ao ser dirigido, com a ajuda de órgãos especiais, para fora, para os objetos. *O ser vivo como que conserva sua própria vida ao destruir a vida alheia*” (FREUD, 1932/2010, p. 429, grifos nossos).

Nesse sentido, podemos assimilar os impulsos agressivos como uma espécie de estratégia de sobrevivência, pois, não suportando o perigo dentro dele, o indivíduo o descarrega para fora – *projetando-o*, se quisermos utilizar, aqui, uma linguagem mais técnica e psicanalítica. Esse contexto abre a possibilidade de pensarmos que um indivíduo agressivo porta, no interior de si, muito sofrimento e conflitos emocionais de grande intensidade.

Para Freud, essa dualidade instintual é inata, ou seja, constitucional. Portanto, há muito pouco que pode ser feito sobre a destrutividade inerente ao ser humano; o que não o impediu, porém, de pensar em algumas possibilidades. Citamos o autor:

Partindo de nossa mitológica teoria dos instintos, é fácil chegar a uma fórmula para os meios indiretos de combater a guerra. Se a disposição para a guerra é uma decorrência do instinto e destruição, então será natural recorrer, contra ela, ao antagonista desse instinto, a *Eros*. Tudo que produz laços emocionais entre as pessoas tem efeito contrário à guerra. Essas ligações podem ser de dois tipos. Primeiro, relações como as que se tem com um objeto amoroso, embora sem objetivos sexuais. *A psicanálise não precisa se envergonhar quando fala de amor, pois a religião também diz: “Ama o próximo como a ti mesmo”. Sem dúvida, uma coisa mais fácil de se pedir do que de realizar. O outro tipo de ligação emocional é o que se dá pela identificação.* (FREUD, 1932/2010, p. 430, grifos nossos)

Mesmo acreditando na intensidade constitutiva do instinto de morte, Freud afirma que o único modo de se evitar a violência e os conflitos destrutivos será recorrendo ao sentimento de amor; já que a identificação, o outro mecanismo citado nesse recorte, implica, também, uma espécie de afinidade com o outro, sob algum aspecto. Neste âmbito, notamos a importância da psicanálise para pensarmos as configurações que atravessam o processo educativo.

Uma educação, implementada, talvez, nas instituições escolares, que fosse baseada em *Eros*, poderia ser uma prática delineada pelas referências de afeto, acolhimento, espaço para falar e ser ouvido (legitimamente). Atitudes que, na atualidade, estão fugindo da prática docente. Aprisionada por conteúdos e prazos a serem cumpridos, a escola esquece da dimensão subjetiva dos alunos. Os professores, por sua vez, cobrados pelas instituições e afrontados pelos golpes da dura realidade –

como remuneração baixa, falta de materiais, desrespeito e desvalorização de seu exercício profissional – acabam por não conseguir enxergar a necessidade de se ater às questões emocionais que emergem do cotidiano escolar. Uma realidade difícil de ser mudada, mas, que necessita ser, ao menos, repensada, pois os números das pesquisas indicam que a nossa educação clama por socorro. Estender o estudo da psicanálise à formação docente pode ser uma luz de esperança encontrada ao fim do túnel.

O amor, mencionado por Freud, não deve, de modo algum, ser interpretado à miséria de uma prática benevolente que coloque o ensinar em segundo plano. Afinal, a função da escola não pode ser renegada ou esquecida. Estamos falando de uma ação educativa que se deixe guiar pela *delicadeza das relações humanas*, com base no conceito de *transferência* – tão utilizado em psicanálise, mas expansível a qualquer relação humana. Citamos, a fim de maior compreensão, uma passagem de Kupfer:

“Que são transferências?”, perguntava Freud, no epílogo de Análise fragmentária de uma histeria, escrito em 1901. E ele próprio respondia: “São reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico”. (KUPFER, 2007, p. 88)

Assim, um professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses de seu aluno porque é objeto de uma transferência (que é sempre inconsciente). E o que se transfere são as experiências vividas primitivamente com os pais. Pois bem, podemos cogitar, então, um contexto no qual o professor (e toda a instituição escolar) possa ser capaz de despertar no educando uma identificação que fortaleça o vínculo, a cumplicidade e o respeito entre os pares. Para tanto, o olhar à singularidade é imprescindível.

O “sintoma” que a criança apresenta pode estar relacionado às suas experiências anteriores (de quando ela era mais nova), assim como também pode ser agravado pelas experiências atuais. E é para essa direção que devem apontar os nossos olhares investigadores, para as vivências iniciais que produziram marcas no sujeito. (ALMEIDA, 2018, p. 41)

A riqueza do dia a dia deve ser um meio profícuo para que o professor se aproxime dos seus alunos. Perguntas, atitudes e diálogos estão carregados de afetos e múltiplos sentidos que, quando ignorados, reprimidos e ridicularizados, poderão virar atitudes agressivas dirigidas ao meio externo.

Ora, se de acordo com Freud, somos constituídos pelo instinto de morte, quando não temos a oportunidade de mitigar a sua ação perigosa e destrutiva, amplificando o poder de Eros por meio de ligações variadas, dentro de um meio ambiente acolhedor, a única saída será a de despejar fora toda essa destruição. A escola torna-se, dentro deste cenário, um espaço de saúde pública, possível de ressignificações psíquicas a partir do enlace transferencial.

Ao compreender a realidade do aluno em sua instância social, afetiva e cultural, o professor poderá, assim, criar a possibilidade dele experienciar e transformar o seu potencial destrutivo. Lembramos também que, quando somos ouvidos, podemos também ser encontrados. A escuta dá formas ao nosso ser e ameniza a nossa condição de desamparo.

Freud (1932) destaca que por amor a alguém, mudamos a nossa essência, identificamos o nosso *self* e constituímos o nosso caráter – um legado capaz de transformar todo o futuro de uma sociedade. A psicanálise caminha na direção de uma práxis diferenciada, que rompe os véus de uma ortodoxia ultrapassada, baseada em remediações que se fundamentam no autoritarismo. Sobre isso, Freud escreve:

Aqui talvez se possa acrescentar que deveria haver mais cuidado do que antes em educar uma camada superior de indivíduos de pensamento autônomo, refratários à intimidação e buscadores da verdade, aos quais caberia a direção das massas subordinadas. Não é preciso enfatizar que a extrapolação dos poderes do Estado e a proibição do pensamento pela Igreja não são favoráveis à criação dessa camada. (FREUD, 1932/2013, p. 431)

As palavras do autor nos soam de modo assustadoramente atual. Se, na visão freudiana, o instinto destrutivo é inato, uma alternativa apresentada por ele para amenizar suas eclosões seria a possibilidade de educar os indivíduos com base num pensamento autônomo, em busca da verdade, ou melhor, em busca do verdadeiro conhecimento.

Novamente o psicanalista de Viena prioriza a educação como um recurso libertador para o sofrimento humano oriundo da intensidade do instinto de morte. Qualquer imposição autoritária e ideológica tende a despertar ainda mais violência e aniquilação. Apreendemos, portanto, que o acesso ao conhecimento possibilita uma maior descoberta de si e do mundo que nos cerca, mas esses ganhos só serão alcançados através de uma ação educativa ética e transformadora.

Por esse ângulo, Libâneo nos propõe que “o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas” (LIBÂNEO, 2008, p. 250). Uma educação, seguindo os rumos de uma vertente questionadora e libertária, conduzida por um professor que tenha acesso ao arcabouço psicanalítico (mesmo que basicamente), pode ser a via de acesso ao custoso processo de autoconhecimento, uma condição *sine qua non* para que possamos

lidar melhor com os instintos inconscientes que possuem uma grande influência sobre as nossas condutas, comportamentos e constituem a maior parte de nossa personalidade, dominando impiedosamente a maneira que nos relacionamos com o meio social.

3 A violência e a agressividade para Winnicott

Outro psicanalista que reinventou e expandiu consideravelmente as descobertas freudianas a respeito da agressividade humana foi Donald Winnicott (1896-1971), autor inglês que “desenvolveu sua contribuição ao diálogo psicanalítico no ambiente intelectual e social da Sociedade Psicanalítica Britânica durante a década de 1920 até o início dos anos 1970” (OGDEN, 2017, p. 173).

Ao estudar os fenômenos que constituem a agressividade e a conduta antissocial, Winnicott constatou que a origem desses comportamentos poderia ser encontrada ao analisar as possíveis falhas do meio que o indivíduo está inserido. Nesse sentido, o autor afasta-se da noção freudiana de instinto de morte e salienta a importância do ambiente como fator indispensável ao desenvolvimento maturacional.

Na concepção de Winnicott, a agressividade é inerente à natureza humana, própria do estar vivo, mas não constitui um instinto de autoaniquilação, no sentido em que Freud definiu o instinto de morte (ou seja, como um impulso em direção ao inorgânico). A agressividade, sob o olhar do autor britânico, decorre de mais de uma raiz, sofrendo transformações e adquirindo diferentes características durante o desenlace do processo de amadurecimento. “A agressividade propriamente dita, que permite ao indivíduo agredir, atacar, defender-se ou odiar o objeto *não é primária, mas uma capacidade constituída no desenvolvimento emocional*” (LEJARRAGA, 2015, p. 111, grifos nossos), como resultante das interações entre o sujeito e o meio que o cerca.

Segundo Winnicott, a aquisição da capacidade de se responsabilizar pelos sentimentos e ideias destrutivas tem, em sua origem, a existência de um ambiente facilitador e indestrutível em seus aspectos essenciais. Neste ponto de vista, um lar estável, poderá oferecer à criança a oportunidade de encontrar as condições seguras para descobrir que ser destrutiva, ou desejar destruir não culmina, necessariamente, numa destruição real do ambiente, pois, se seus pais estiverem emocionalmente equilibrados (e integrados psiquicamente) a criança perceberá que seus impulsos podem ter uma existência plena no plano da fantasia, podendo ser apropriados, elaborados e contidos pelo *self*, a fim de poderem ser dirigidos para fins vitais, construtivos⁷. Ou

⁷ Temos de nos lembrar que toda construção implica alguma forma de destruição. Por exemplo, para pintar um quadro, é preciso destruir tubos de tintas.

seja, os pais devem ter condições de suportar e conter os impulsos agressivos iniciais de seus filhos (“sobrevivendo” a eles).

Logo, em um ambiente bom, “a agressão passa a integrar a personalidade individual como uma energia proveitosa relacionada ao trabalho e ao brincar, ao passo que em um ambiente de privação a agressão pode vir a se tornar carregada de violência e destruição” (ABRAM, 2000, p. 5). Na sequência, o autor nos dirá que “ser capaz de tolerar tudo o que podemos encontrar em nossa realidade interior é uma das grandes dificuldades humanas, e um dos importantes objetivos humanos consiste em estabelecer *relações harmoniosas entre as realidades pessoais internas e as realidades exteriores*” (WINNICOTT, 1939/2012, p. 98, grifos nossos). Sendo assim, a maneira com que o ambiente irá receber esses aspectos subjetivos serão, na visão winnicottiana, determinantes para a construção do indivíduo como um todo.

Será por essa via de raciocínio que Winnicott irá desenvolver a noção de *deprivação*⁸ e delinquência e, por conseguinte, das atitudes antissociais. Para o pediatra britânico:

A tendência antissocial se caracteriza por possuir um elemento que compele o meio ambiente a ser importante. O paciente, através de impulsos inconscientes, força alguém a se encarregar de seu manejo. É tarefa do terapeuta deixar-se envolver por este impulso inconsciente e seu trabalho é feito em termos de manejo, tolerância e compreensão. A tendência antissocial implica esperança. (WINNICOTT, 1956/1988, p. 503)

O autor exemplifica o que quer dizer através de um caso clínico. Trata-se de um menino chamado John, cuja idade não é revelada, mas que é o mais velho de quatro irmãos. Winnicott encontra-se com a mãe da criança, que estava preocupada com a conduta do filho que desenvolvera uma compulsão por roubar; começando a fazer pequenos roubos em lojas, assim como em casa. O analista, então, explica-lhe que quando John rouba, ele não está querendo os itens que rouba, mas, sim procurando alguma coisa à qual ele tem direito. Ele está fazendo uma reclamação a seu pai e sua mãe porque se sentiu, em algum momento, privado de seu amor. No mesmo instante, a mãe começou a chorar e disse que às vezes, John era tão travesso que a família excedia nas broncas, o que despertava no menino a dúvida se, de fato, ele era mesmo amado por seus pais. Chegando em casa, a mãe fez exatamente o que Winnicott havia recomendado, dizendo ao filho que quando roubava estava, na verdade, em busca de mais amor e cuidado de seus pais. Além disso, a mãe também foi à escola de John para conversar com a professora e explicar que o menino estava

⁸ Winnicott usa duas palavras inglesas para falar de “privação”: uma é *privation*, nos períodos iniciais da vida, em que o bebê ainda não constituiu um ego separado do ambiente, vivendo misturado ao mesmo; outra é *deprivation*, quando a criança já distinguiu um mundo interior de um mundo exterior. Zeljko Loparic (Loparic, 2001) propôs o neologismo “deprivação” como tradução do segundo termo, para distingui-lo do primeiro.

precisando de afeição e apreço. Oito meses depois, a mãe de John escreve à Winnicott e relata que a criança não voltou a roubar e que o seu relacionamento com a família melhorou muito.

O analista britânico afirma que as crianças que possuem uma conduta antissocial sofreram uma *deprivação*, ou seja, elas não foram privadas dos cuidados iniciais; muito pelo contrário, se isso tivesse ocorrido, elas não teriam se desenvolvido ao ponto em que chegaram – para Winnicott, essas crianças negligenciadas nas etapas primitivas da vida têm grandes chances de se tornarem psicóticas. A *deprivação*, portanto, refere-se aos quadros de crianças que receberam o afeto e o cuidado necessários quando bebês, mas que depois foram abruptamente privadas desse amor – por isso o prefixo (de)privação (*deprivation*, no texto original).

Nesse sentido, nos casos de condutas antissociais o essencial é repor um ambiente seguro, confiável e acolhedor para a criança que o tinha, mas que, por alguma razão, o perdeu. O comportamento intransigente nada mais é do que um pedido de resgate da criança desamparada. A escola, nessa ótica, passa a ser um espaço de esperança para o sujeito recuperar o amor que é seu por direito. Novamente salientamos que não estamos defendendo uma complacência romantizada, mas, sim, condições razoavelmente saudáveis para que a criança possa retomar os pontos do seu processo de amadurecimento, que ficarão congelados, à espera de um ambiente propício e sustentador. À guisa de maior elucidação, citamos o autor:

Quando existe esperança, no que se refere às coisas internas, a vida instintiva está ativa e o indivíduo pode usufruir do uso de impulsos instintivos, incluindo os agressivos, convertendo em bem na vida real o que era dano na fantasia. Isso constitui a base do brincar e do trabalho. [...] Se a destruição for excessiva e incontrolável, muito pouca reparação é possível e nada podemos fazer para ajudar. Tudo que a criança pode fazer é negar a propriedade de fantasias más ou então dramatizá-las. A agressividade, que dificulta seriamente o trabalho da professora, é quase sempre essa dramatização da realidade interior que é ruim demais para ser tolerada como tal. (WINNICOTT, 1939/2012, p. 99)

Winnicott afirma nesta citação que os impulsos agressivos precisam ser apropriados pela criança, no âmbito de uma integração psicossomática (psique e soma). Caso o meio não seja capaz de suportar as agressões impulsivas realizadas no campo da fantasia, ou esses impulsos ficarão reprimidos, gerando uma possível depressão patológica no sujeito (já que a repressão instintual gera um rebaixamento do tônus vital, produzindo um humor depressivo); ou serão dirigidos ao meio externo manifestando-se através de “dramatizações”, ou seja, atos agressivos propriamente ditos. Suportar a agressão, neste sentido, significa auxiliar a criança a ressignificá-la e a reconduzi-la, através de jogos e brincadeiras, atividades dirigidas, espaços para diálogos promovidos pela interação social.

O entendimento de Winnicott em relação à agressividade e à violência, amplia o valor do ambiente e, consecutivamente, direciona a instituição escolar como foco central do escopo de nossa discussão. “A compreensão de que o *ato antissocial é uma expressão de esperança* é vital para o tratamento de crianças que mostram a tendência antissocial” (WINNICOTT, 1956/1988, p. 503, grifos nossos). Porém, vemos constantemente esses momentos de esperança serem repetidamente desperdiçados, ou esvaziados, devido à nossa impaciência e intolerância. Soma-se a isso, a formação precária docente que em muitos aspectos é insuficiente, principalmente ao que tange às questões psicológicas e emocionais das crianças e do próprio educador.

4 Educação em contextos de violência e a formação docente

Iniciamos o nosso trabalho descrevendo o registro de uma pesquisa quantitativa que demonstra os elevados índices de violência no contexto educacional. Porém, destacamos que esse índice tende a piorar quanto mais adentramos os espaços das periferias de nosso país. Muitos professores não permanecem no cargo com medo da realidade que, em muitas ocasiões, coloca em risco sua própria integridade física e mental.

Lecionar na periferia, por si só, já é uma outra realidade e implica um árduo desafio. A esfera cultural, social e econômica atravessa o processo de aprendizagem, aludindo a uma postura diferenciada do docente que precisa, de certa forma, estar ciente deste contexto. Muitos alunos estão em situações precárias – sem materiais, sem tempo para estudar, sem auxílio em casa, sem a presença da família etc. O que coloca o profissional da educação numa condição simultânea de desamparo e angústia.

É impossível não pensar que esses problemas correspondem às responsabilidades das políticas públicas. Porém, simplesmente culpabilizar uma instância maior, em nada nos ajuda a mudar a realidade. O mesmo pode ser atribuído ao papel da instituição escolar: por mais que tenhamos uma escola com um projeto pedagógico transformador e reflexivo, isso de nada adiantará, caso não possamos contar com uma formação docente crítica e libertadora e, acima de tudo, contínua. Perrenoud, nesse âmbito, nos dirá que:

[...] mesmo que a instituição proponha uma reescritura dos programas nesse sentido, eles correm o risco de permanecer letra morta para os professores que não estão prontos para consentirem um importante trabalho de vaivém entre os conteúdos, os objetivos e as situações. (PERRENOUD, 2000, p. 28)

Paradoxalmente, sabemos da enorme influência de um professor sobre a vida de um aluno – e, aqui, podemos nos valer do conceito metapsicológico de transferência que já fora apresentado.

“O problema é que bom senso e experiência vivida precisam ser interpretados, precisam ser analisados na perspectiva de suas múltiplas determinações ou contingências” (MACEDO, 2008, p. 10).

Pois bem, o que queremos dizer é que não basta se queixar, se sentir vítima ou impotente para lidar com dada situação. Muito menos adianta esperar por uma ajuda milagrosa, externa, que não implique nenhuma atitude inicial de nós mesmos. Nessa situação, a psicanálise encaixa-se perfeitamente, pois, ao estudar as raízes mais profundas que constituem a mente humana, depara-se e nos faz deparar com resíduos que compõem as nossas próprias vulnerabilidades. Uma descoberta resultante do autoconhecimento que pode balançar posições que há muito permanecem enrijecidas.

Por outro lado, o contexto de violência realmente limita o trabalho escolar, pois todas as adversidades que o cercam promovem um mal-estar social, emocional e, sobretudo, psíquico. A intervenção pedagógica deve ser orientada por condutas que possam contornar essa situação. Não no âmbito de se negar a realidade, mas no quesito de transformar as condições que a cercam, que dão o seu contorno. Quando adotamos medidas educativas diferenciadas da prática ortodoxa fundamentada por intervenções repressivas, damos o primeiro passo em relação à desconstrução de convicções, abrindo a possibilidade de incertezas. Incertezas essas, que podem indicar um sinal de esperança – ainda que sutil.

Tomando como referencial a teoria psicanalítica, nosso objetivo é o de pensar a educação não apenas como um dispositivo regulador, mas, em especial, como um espaço de criação que potencialize a criatividade e a expressão singular do sujeito. Uma ação educativa que não seja somente baseada em repetir a tradição, indispensável para o processo de apropriação cultural, mas, sobretudo, que permita o surgimento de uma prática plausível de criar elaborações e caminhos para desenvolver as experiências criativas – responsáveis por deixar fluir e, ao mesmo tempo, reorientar os impulsos destrutivos que portamos no ímpeto de nosso ser.

5 Considerações finais

Consideramos que a melhor forma de lidarmos com uma questão é partir para uma densa investigação através da observação e a análise dos fenômenos vivenciados. A situação de violência é algo que, em muitos casos, acaba sendo inerente à realidade social da periferia. Ao compreendermos as origens dos impulsos agressivos e dos instintos destrutivos presentes na natureza humana, podemos ter a possibilidade de desenvolver modos de intervenção que atuem sobre eles, tanto direta quanta indiretamente.



Dentro de um contexto em que não parece haver esperanças, a psicanálise pode servir como mediadora de uma práxis que possibilite o surgimento de transformações da realidade. Ao interpretar os acontecimentos de agressividade e violência, pela teoria psicanalítica (tanto de Freud, quanto de Winnicott), abrimos as fronteiras que há muito estavam delimitadas por convicções, achismos e equívocos. A psicanálise desconstrói as certezas e, com isso, abre margem para uma possibilidade gigantesca de intervenções.

É claro que sabemos das dificuldades de se ter acesso à teoria (e, principalmente à prática) psicanalítica. A começar pelo processo de formação do educador – poucos cursos de graduação em pedagogia trazem, em sua matriz curricular, temas e autores da psicanálise. Essa seria, portanto, uma questão a ser reconsiderada pelos órgãos institucionais e pelas próprias políticas públicas que regem a formação docente.

Contudo, pensamos que a pesquisa nesta área, capaz de articular essas duas esferas do conhecimento, pode ser um pequeno passo para uma atitude transformadora. Conforme adquirimos a capacidade de enxergar os fenômenos que abarcam os contextos de violência em sua mais complexa dimensão de profundidade, temos grandes chances de repensarmos as nossas condutas como educadores e, principalmente, como seres humanos.

Diante os desafios encontrados nas periferias, a ciência do inconsciente tende a ser um exímio potencial de reflexão de nossa própria atuação. Pensamos, acima de qualquer coisa, que é plenamente possível existir uma escola que não seja apenas um lugar de repetição, mas um território para a criação e ressignificação das angústias e sofrimentos pessoais. Um espaço aberto ao diálogo e ao acolhimento, oferecendo amor e amparo, por meio de uma escuta que ultrapasse os limites de um planejamento rigorosamente engessado. Para isso, basta nos atrevermos a mergulhar nas profundezas do desconhecido!

Referências

ABRAM, J. *A linguagem de Winnicott*. Rio de Janeiro: Reinventar, 2000.

ALMEIDA, A. P. *Psicanálise e educação escolar: contribuições de Melanie Klein*. São Paulo: Zagodoni, 2018.

FREUD, S. (1913). O interesse da psicanálise. In S. FREUD. *Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos (1912-1914)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (pp. 328-363).

FREUD, S. (1920). Além do princípio do prazer. In S. FREUD. *História de uma neurose infantil (O homem dos lobos) e outros textos (1917-1920)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (pp. 161-239).



- FREUD, S. (1924). O problema econômico do masoquismo. In S. FREUD. *O Eu e o Id, "Autobiografia" e outros textos (1923-1925)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (pp. 184-202).
- FREUD, S. (1932). Por que a guerra? (Carta a Einstein, 1932). In S. FREUD. *O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (pp. 417-435).
- KUPFER, M. C. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Editora Scipione, 2017.
- KLEIN, M. (1957). Inveja e gratidão. In M. KLEIN. *Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (pp.205-267).
- LEJARRAGA, A. L. *Sexualidade infantil e intimidade: diálogos winnicottianos*. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.
- LIBÂNIO, J. C. *Didática*. Série Formação do Professor. Coleção Magistério. São Paulo: Cortez, 2008
- LOPARIC, Z. Esboço do paradigma winnicottiano. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, 11(2), 2001, pp. 7-58.
- MACEDO, L. Apresentação. In M. A. DUPAS. *Psicanálise e educação: construção do vínculo e desenvolvimento do pensar*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. (pp. 9-11).
- NAFFAH NETO, A. Melanie Klein e Winnicott: porta-vozes das tradições de Abraham e Ferenczi. In E. M. U. CINTRA (org.). *Melanie Klein na psicanálise contemporânea. Teoria, clínica e cultura*. São Paulo: Zagodoni, 2019. (pp. 115-130).
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- OGDEN, T. *A matriz da mente: relações objetais e o diálogo psicanalítico*. São Paulo: Blucher, 2017.
- PERRENOUD, P. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- WINNICOTT, D. W. (1939). Agressão e suas raízes (escrito para professores, c. 1939). In D. W.
- WINNICOTT. *Privação e delinquência*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012. (pp. 93-110).
- WINNICOTT, D. W. (1956). A tendência antissocial. In D. W. WINNICOTT. *Textos selecionados: da pediatria à psicanálise*. Trad. Jane Russo. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988. (pp. 499-511).